



Colección
FAHU
Facultad de Humanidades

Experiencias transformadoras para la escuela y la formación docente en la Educación Básica

Saúl Contreras, Carolina García,
Natalia Ferrada y Sergio Galdames
(Coords.)

**Experiencias transformadoras para
la escuela y la formación docente
en Educación Básica**

**Experiencias transformadoras para la escuela
y la formación docente en Educación Básica**

Saúl Contreras, Carolina García, Natalia Ferrada Quezada
y Sergio Galdames Poblete (Coords.)

Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2025
Av. Víctor Jara 3453, Estación Central
Santiago de Chile
Tel.: +56 2 2718 0080
www.editorialusach.cl

© Saúl Contreras, Carolina García, Natalia Ferrada Quezada
y Sergio Galdames Poblete (Coords.)

ISBN edición digital: 978-956-303-749-4

Comité editorial:
Saul Contreras Palma
Carolina García González
Natalia Ferrada Quezada
Sergio Galdames Poblete

Director Editorial: Galo Ghigliotto G.
Diagramación: Andrea Meza V.
Corrección de textos: Luz María Astudillo

Primera edición, marzo 2025

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico o mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de la editorial.

Editado en Chile

Saúl Contreras
Carolina García
Natalia Ferrada Quezada
Sergio Galdames Poblete
(Coords.)

Experiencias transformadoras para la escuela y la formación docente en Educación Básica



EDITORIAL
USACH

Índice

Prólogo.....	9
Presentación.....	13
Introducción	15
Primera Parte	
Enriqueciendo el aula: propuestas innovadoras para el quehacer del docente de Educación Básica	
Proyecto de promoción de la lectura para el primer ciclo básico Daniela Reyes Castro	19
Propuesta de secuencia didáctica: aprendamos geometría jugando con MinecraftEdu Ximena Orellana Román, César García, Jonás Gutiérrez Felipe Labra y Carolina Lagos.....	33
Técnicas didácticas para la innovación, creatividad e inclusión educativa Pablo Castillo Armijo	59
Propuesta de mejora del proceso educativo inclusivo migrante en una escuela municipal del Gran Santiago Catalina Catalán Quintrecura, Ángela Celis Muñoz, Thaís Toro Soto y Pablo Castillo Armijo.....	71

Segunda Parte
Más allá del aula: reflexiones para la formación
docente de Educación Básica

Tejer la formación inicial de profesorxs para la inclusión desde los relatos de experiencias Constanza Herrera Seda, Constanza Cárdenas Alarcón y Héctor Navarro Villarroel.....	99
La profesora como líder pedagógica: fundamentos, estrategias para la transformación educativa dentro y fuera del aula Sergio Galdames, María José Opazo y Gonzalo Ruz.....	119
La triada formativa, espacio de reflexión y colaboración en la formación inicial docente: luces y sombras de su implementación Mariana Cantarero Rodríguez.....	135
Presentación de autores y autoras.....	155

Prólogo

Dentro de las múltiples dimensiones que intervienen en la formación inicial docente, una de las que ha adquirido más relevancia en los últimos años es la formación práctica, debido a su importancia en la construcción de la identidad profesional. Por ello, desde la política pública se ha enfatizado en la necesidad de garantizar una participación temprana de los futuros docentes en las instituciones educativas, con el objetivo de enfrentar de manera efectiva los desafíos y complejidades propios de la labor educativa.

En ese contexto, la formación docente requiere potenciar la conexión de dos espacios formativos: la universidad y la escuela. Estos deben operar de manera coordinada y bidireccional para asegurar que la formación reflexiva, situada y colaborativa se desarrolle de manera efectiva. La relación bidireccional entre ambos espacios implica trabajar integrando las expectativas, recursos y necesidades específicas de cada espacio, facilitando la definición de objetivos comunes y la articulación de experiencias para favorecer el aprendizaje tanto del profesorado en formación, como del profesorado que acompaña los procesos formativos desde la escuela, con el objetivo de promover la mejora continua de los procesos educativos y, por tanto, el aprendizaje del estudiantado escolar.

Si bien los sistemas educativos se han visto enfrentados desde sus orígenes a las transformaciones que caracterizan a la sociedad que le da origen, la magnitud y velocidad de los cambios de los últimos años, se han traducido en una multiplicidad de desafíos que han puesto en jaque a los distintos actores que intervienen en los procesos formativos tanto en la escuela como en el espacio universitario.

Por ello, se hace fundamental potenciar el trabajo bidireccional para afrontar desde la colaboración, la complejidad de la labor educativa.

El libro que se les comparte a continuación forma parte de una colección de difusión de conocimiento que la Facultad de Humanidades ha diseñado para potenciar la bidireccionalidad y orientar el trabajo de quienes están comprometidos con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje equitativos y de calidad. A partir de un compendio de propuestas innovadoras y experiencias inspiradoras sustentadas en el diálogo entre la universidad y la escuela, se busca evidenciar como propuestas creativas, críticas y problematizadoras, pueden transformar de manera positiva la práctica educativa, invitando a descubrir, diseñar e implementar, tanto dentro como fuera del aula, nuevas maneras de pensar y actuar en los diversos espacios educativos.

La finalidad de esta obra no es ofrecer soluciones estandarizadas ni “prácticas seguras” para promover el aprendizaje. Lo que busca es compartir experiencias sustentadas en un análisis reflexivo sobre los desafíos educativos actuales y proponer algunas estrategias que, en un diálogo permanente con cada contexto escolar, permita tanto al profesorado en ejercicio, como al profesorado en formación y a los formadores de profesores, abordarlos en los distintos niveles educativos. Por ello, cada una de las experiencias que se comparten, ha sido construida por docentes, profesores y futuros educadores y educadoras comprometidos con la búsqueda permanente de marcar la diferencia y construir una educación de calidad más activa, justa, equitativa y democrática, desde la convicción de que el cambio es posible cuando se acogen nuevas perspectivas y posibilidades y se trabaja colaborativamente por una meta común.

Consideramos que la formación de profesores es un proceso fundamental para el desarrollo de una educación de calidad, y en este contexto, la bidireccionalidad, la innovación y la transdisciplina juegan roles esenciales. Estos conceptos, cuando se integran en los programas de formación docente, contribuyen a formar profesores más preparados, más flexibles y capaces de enfrentar los desafíos de un entorno educativo en constante evolución. Cada una de las experiencias aquí expuestas, ofrece una nueva perspectiva no solo sobre cómo construir y mejorar la formación de profesores, sino

que además como enseñar y mejorar los resultados de aprendizaje en una disciplina o en un tópico determinado.

Esperamos en las próximas ediciones presentar a la comunidad FAHU experiencias que aborden de manera más explícita estas perspectivas transdisciplinares, en las que se promueva un enfoque integral y holístico, que vaya más allá de las disciplinas, propias de la mención de especialidad. Sabemos que la formación disciplinar, pedagógica y didáctica son fundamentales, y ese compromiso ha dado resultados, no obstante integrar enfoques transdisciplinares, fomentará la integración de diversas áreas del conocimiento, permitiendo que los futuros docentes aborden los problemas educativos desde múltiples perspectivas, se promueva la colaboración entre profesores y futuros profesores de diferentes especialidades, enriqueciendo la enseñanza con enfoques innovadores y metodologías diversas.

Cada uno de los capítulos que se presentan a continuación son ejemplos de cómo se puede generar un diálogo propositivo y bidireccional entre los saberes que se construyen en la escuela y en la Universidad, comprendiendo que los procesos de formación docente no solo preparan a los futuros profesores y profesoras, sino que constituyen un espacio de desarrollo profesional continuo tanto para el profesorado escolar en ejercicio, como para el equipo de académicos y académicas que desde la Universidad buscan impactar en la calidad y equidad de los procesos educativos formando profesores comprometidos con la transformación social y la construcción de sociedades más democráticas.

Dr. Saul Contreras Palma
Dra. Carolina García González

Presentación

En un momento en el que la educación enfrenta desafíos sin precedentes y se vislumbran oportunidades transformadoras, esta obra emerge como una guía para aquellos comprometidos con el futuro de la enseñanza y el aprendizaje.

La Educación Básica es el cimiento sobre el cual se construye el desarrollo integral de cada individuo y, por ende, de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, en muchos contextos, este cimiento se ve amenazado por una serie de obstáculos que van desde la falta de recursos hasta la desigualdad en el acceso a la educación de calidad. En este panorama, la labor del docente y la calidad de las experiencias educativas adquieren una relevancia aún mayor.

Este libro no solo reconoce la importancia vital de la Educación Básica, sino que también ofrece un compendio de experiencias inspiradoras que demuestran cómo la innovación y la creatividad pueden transformar positivamente la práctica educativa. Dentro y fuera del aula, cada capítulo nos invita a explorar nuevas formas de pensar y actuar en el ámbito educativo.

Esta obra no se limita a presentar soluciones superficiales, sino que profundiza en las raíces de los desafíos educativos contemporáneos y propone estrategias concretas para abordarlos. Además, cada experiencia compartida en este libro está respaldada por la pasión y el compromiso de educadores, formadores de profesores y futuros educadores que, día a día, se esfuerzan por marcar la diferencia en las vidas de sus estudiantes.

Al leer estas páginas, no podemos evitar sentir una renovada esperanza en el potencial transformador de la educación. Cada his-

toria, cada reflexión, nos recuerda que el cambio es posible cuando nos comprometemos con una visión audaz y nos abrimos a nuevas posibilidades.

Agradecemos sinceramente a los autores de este libro por su dedicación y su valiosa contribución al campo de la educación. Confiamos en que *Experiencias Transformadoras para la Escuela y la Formación Docente en Educación Básica* no solo informará y inspirará a sus lectores, sino que también servirá como un catalizador para el cambio positivo en las aulas. Que este libro sea el punto de partida de una conversación más amplia sobre cómo podemos trabajar juntos para crear un futuro educativo más inclusivo, equitativo y prometedor para las generaciones venideras.

Dra. Natalia Ferrada y Dr. Sergio Galdames

Introducción

En el dinámico mundo de la educación, la búsqueda de métodos innovadores y experiencias transformadoras se ha convertido en una prioridad ineludible. En el corazón de este desafío se encuentra la formación docente y la manera en que se moldea el entorno educativo en las escuelas de Educación Básica. En este contexto, nuestro libro, *Experiencias transformadoras para la escuela y la formación docente en Educación Básica*, emerge como una guía esencial para aquellos comprometidos con el desarrollo integral de los estudiantes y la excelencia educativa.

Esta obra se erige como un compendio de ideas, reflexiones y prácticas inspiradoras que buscan trascender los límites tradicionales del aula. En cada página, exploraremos cómo diversas experiencias pedagógicas pueden desencadenar cambios profundos en la manera en que concebimos y llevamos a cabo la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Básica.

Al sumergirse en estas páginas, los educadores encontrarán herramientas prácticas y perspectivas inspiradoras que los equiparán para enfrentar los desafíos del siglo XXI en el ámbito educativo. Desde la promoción de la equidad hasta la creación de entornos inclusivos, nuestro libro ofrece un amplio espectro de enfoques que buscan fortalecer la labor docente y enriquecer la experiencia educativa de cada estudiante.

En última instancia, *Experiencias transformadoras para la escuela y la formación docente en Educación Básica* aspira a ser más que un simple compendio de ideas; es un llamado a la acción, una invitación a desafiar el *statu quo* y a abrazar la innovación como motor de

cambio. Esperamos que esta obra inspire a los educadores a explorar nuevas posibilidades, a cultivar una mentalidad de aprendizaje continuo y a comprometerse con la creación de un futuro educativo más brillante y equitativo para todos.

Primera Parte

Enriqueciendo el aula: propuestas innovadoras para el quehacer del docente de Educación Básica

Proyecto de promoción de la lectura para el primer ciclo básico

Daniela Reyes Castro¹

Introducción

El proyecto de promoción de la lectura para primer ciclo surge como propuesta de innovación para el espacio de la biblioteca del Colegio Academia de Humanidades Padres Dominicos de la comuna de Recoleta. Esta es usada por los estudiantes para la búsqueda y consulta de material, además del préstamo de libros. En ocasiones, se presentan cuentacuentos en semanas específicas, como la del Libro (abril), pero no existen instancias definidas, planificadas y continuas donde los estudiantes aprecien y disfruten de la lectura gracias a la intervención de un mediador, más allá de lo que realizan los docentes en cada aula y la bibliotecaria en alguna fecha determinada. Por otra parte, la biblioteca no cuenta con la diversidad de lecturas necesaria para ofrecer a los estudiantes libros de calidad, aspecto relevante si se quiere desarrollar el aprecio por la lectura.

Este proyecto tiene como objetivo el crear y consolidar una instancia permanente de fomento lector en la biblioteca del establecimiento dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en una primera instancia, para los estudiantes de primero a cuarto básico. Este *e-book*, tomando en cuenta lo anterior, pretende mostrar los inicios de este proyecto, desde su sustento teórico, su propuesta de implementación, los resultados iniciales de su puesta en marcha y proyecciones esperadas.

El colegio Academia de Humanidades, por otra parte, funciona como centro de práctica tanto de la Universidad de Santiago de

1 Colegio Academia de Humanidades Padres Dominicos.

Chile como de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por lo que es relevante, además, ofrecer instancias donde se produzcan mejoras de prácticas que no solo potencien los aprendizajes de los estudiantes, sino que los futuros profesores puedan vivenciar y transmitir tanto en sus centros educativos como en sus futuras aulas.

Breve revisión de la literatura en el tema

Munita (2021) establece dos consecuencias que resultan de la llegada del fomento lector a las escuelas: “la construcción de nuevos espacios bibliotecarios, por una parte, y la reformulación de la pedagogía de la lectura hacia actividades de animación y hacia la consecución del placer, por otra” (p. 40). Este proyecto pretende trabajar en ambas líneas, considerando los cuentacuentos como actividad central de promoción de la lectura y a la vez situarlos en un espacio determinado para ello con lecturas de calidad estética y literaria.

Cualquier proyecto de promoción de la lectura en un establecimiento educacional debiese tener objetivos más allá de los curriculares. Más que decodificadores adecuados que cumplan con los estándares, Michéle Petit (2001) identifica una serie de elementos que la biblioteca o cualquier lugar donde se fomente la lectura debería seguir al formar a sus lectores:

El deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos no son patrimonio de ningún grupo social. Y cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho a saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía —sin la cual no hay pensamiento—, a la elaboración del espíritu crítico. Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana (p. 23).

Cassany (2021), en la misma línea que Petit, agrega que “la enseñanza de la lectura plantea también propósitos más actitudinales como formar hábitos lectores (visitar bibliotecas y librerías, leer cada día, consultar críticas), desarrollar un pósito cultural o fomentar la autonomía y el consumo reflexivo de libros” (p. 137).

Considerando que “la escuela debe desarrollar un programa de promoción de lectura desde la biblioteca escolar, que esté en conjunción de alguna manera con el programa curricular y que desarrolle una estrecha relación entre la comunidad educativa” (Robledo, 2017, p. 82), es importante crear instancias donde la biblioteca cumpla su función de promoción de la lectura. El proyecto propuesto tiene su plan de acción en este espacio, aprovechando su infraestructura y permitiéndole a los estudiantes disfrutarla. En esta, las actividades de fomento lector incorporan la mediación en voz alta de los libros, la apreciación por parte de los alumnos de estos y la aplicación contextualizada del enfoque Dime elaborado por Aidan Chambers (2007).

La hora del cuento que se implementará es:

El programa más común en las bibliotecas públicas y se desarrolla de múltiples maneras. Sin embargo, el principio fundamental de la hora del cuento es la reunión de un grupo de personas —niños, jóvenes y/o adultos— quienes son convocados para escuchar una narración ya sea leída o contada. Por lo general, la hora del cuento se programa con una periodicidad semanal y se incluye dentro de las actividades que ofrece la biblioteca (Robledo, 2017, p. 86).

Esta es una instancia donde se trabaja de manera intencionada y mediada lecturas con los estudiantes, pudiendo ir más allá del currículum establecido para Lenguaje y Comunicación. Las Bases Curriculares de esta asignatura (2018) se adscriben al enfoque comunicativo donde:

La educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales

(escuchar, hablar, leer, entender y escribir) en la vida de las personas (Lomas, 2006, p. 115).

Esta competencia comunicativa corresponde a:

Un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra una serie de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades (Lomas, 1999, p. 159).

La competencia comunicativa se adquiere cuando se usan no solo de forma correcta, sino adecuada al contexto, una serie de competencias o subcompetencias. Según Lomas (1999), existen las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica, semiológica, discursiva y textual y literaria. Esta última “incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios” (Lomas, 1999, p. 159). En la hora del libro se trabaja específicamente esta competencia, sin excluir las otras, debido a que de una u otra forma las demás también se ven incorporadas, gracias a la calidad de las obras mostradas a los estudiantes y al rol del mediador, clave en el éxito de este proceso.

La hora del cuento, aparte de las competencias antes señaladas, es una instancia donde los libros se presentan como “un mundo lleno de sentido que nos permite construirnos y reconstruirnos. Mirarnos a medida que miramos al otro que vive, siente, calla, grita, allí en la historia que el libro nos cuenta. Es, además, la posibilidad de tomar la palabra” (Robledo, 2017, p. 38). Petit (2009) agrega que “la literatura nos da otro lugar, otro tiempo, otra lengua, una respiración. Se trata de la apertura de un espacio que permite la ensoñación, el pensamiento, y que da ilación a las experiencias” (párr. 6). Con esto se quiere recalcar que la hora del libro no solo fomenta aprendizajes curriculares, sino que es una instancia donde se ve al estudiante como persona, tomando su integridad como ser humano y se promueven herramientas para la vida, más que para una asignatura. De esta forma, esta actividad semanal permitirá a los niños esa

respiración, como señalaba Michèle Petit, del mundo competitivo y lleno de calificaciones y exigencias académicas en el que se encuentran inmersos.

Por otro lado, una figura trascendental en este proyecto es el mediador de lectura, quien según Munita (2021) es el:

Actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionalmente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones. Lo anterior lo realiza fundamentalmente mediante encuentros intersubjetivos, en los cuales pone en juego su propio mundo interior (afectos, emociones, experiencias lectoras) para crear el espacio de acogida y hospitalidad que necesita toda mediación. Espacio que, en el mejor de los casos, permite a los sujetos superar ciertas barreras (biográficas y socioculturales) que les impedían sentirse invitados a participar de nuevas experiencias con lo escrito, experiencias cuyo objetivo último no es sino el favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora (p. 81).

El mediador, entonces, es un puente entre los libros y los lectores, orientando y promoviendo ese encuentro, por lo que se transforma en un agente muy relevante del proyecto. Es por esto que se pretende la capacitación de cada profesor de Lenguaje y Comunicación de básica y, además, de la bibliotecaria, para que efectivamente faciliten esta intervención y la selección de lecturas; mientras que también sean y se sientan personas competentes y comprometidas con este proyecto institucional.

Por otro lado, como se mencionaba anteriormente, se incorporará el enfoque Dime, que permite ayudar a los niños “no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien” (Chambers, 2007, p. 11) en relación a las lecturas realizadas. Este enfoque consiste en “una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes” (p. 13). Este enfoque consiste en una serie de preguntas (básicas, generales y especiales) que sirven de orientación

para promover la conversación de los estudiantes con el mediador y entre sí sobre las lecturas realizadas. Chambers (2007) es enfático en señalar que “el enfoque Dime no es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra” (p. 116). Después del uso prolongado de este programa, el autor señala que “la estructura se asienta en el fondo de la mente; entonces dejamos de usarla de forma consciente. Empezamos a escuchar atentamente las preguntas que los propios niños generan y las usamos como trampolines” (Chambers, 2007, p. 122).

Este proyecto de promoción de la lectura, aparte de los estudiantes y de los mediadores del establecimiento educacional, necesita de las familias para dar continuidad a lo planteado en el colegio. Es por esto que se hace necesario ofrecer instancias donde la institución se abra a los padres y apoderados, capacitando y motivándolos a incorporar la lectura dentro de sus vidas; de esta manera, ser ejemplos para sus hijos e hijas. Relacionado a esto, Petit (2016) señala que “(...) mucha gente sabe que desde la más temprana edad es vital proponer a los niños alimentos culturales, relatos, y que un bebé necesita literatura para crecer, para pensarse, poco a poco, como un pequeño sujeto distinto de su madre y para comenzar a formular su propia historia” (p. 91). Entonces, incorporar a las familias en este proyecto asegura su éxito y continuidad a través de los años.

Por último, es fundamental presentar este tipo de innovaciones y propuestas como parte del trabajo que desempeña un docente en ejercicio. Los estudiantes en práctica podrán vivenciar que también está en ellos y ellas ofrecer a las instituciones propuestas de mejora que transiten desde la identificación de dificultades o necesidades, hasta la implementación y posterior evaluación de las intervenciones. Rodríguez-Molina (2011) señala que “el liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos” (párr. 13).

Propuesta formativa para la escuela básica o la formación docente

En este cambio de visión sobre la funcionalidad de la biblioteca en el colegio, el proyecto parte de la planificación e implementación de la “Hora del libro” semanal, donde los alumnos asisten a este espacio a presenciar un cuentacuentos realizado por un mediador. En una primera instancia, este proyecto será para alumnos de primero a cuarto básico (6 a 10 años), debido a la gran cantidad de cursos y alumnos de cada uno de estos niveles. Posteriormente, según la evaluación del proyecto y la capacidad de la biblioteca, podría extenderse para los cursos más pequeños y más grandes. Cada curso cuenta con aproximadamente 30 alumnos. Hay cuatro cursos por nivel, haciendo un total de 16 cursos.

En diciembre del año 2022 se presentó el proyecto a la coordinadora de Educación Básica para su evaluación y retroalimentación. El proyecto fue aceptado por Dirección Académica y Rectoría. Además, se compartió una lista con propuestas de libros para incorporar a la biblioteca y se invitó a la bibliotecaria a incluir libros que ya se encuentran a disposición y que se puedan leer en estas instancias. De la lista de cien libros, se adquirieron inicialmente 80 ejemplares. En ese mismo mes se realizó, por parte de la encargada del proyecto, una capacitación a la bibliotecaria y a los docentes del área de Lenguaje y Comunicación de los respectivos niveles, para que tomen conocimiento del proyecto. Se explicó de manera profunda los objetivos, beneficios, implementación, horarios, selección de libros, etc. Además, se explicaron las estrategias de mediación de lectura según el enfoque Dime de Aidan Chambers (2007).

En marzo del año 2023 se estableció, junto con la bibliotecaria y los profesores de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo, un horario fijo quincenal de la “Hora del libro” para cada curso. En este mes también se aplicó, de segundo a cuarto básico, una encuesta a los alumnos para obtener datos sobre sus hábitos y gustos en relación a la lectura. Estos datos se utilizaron como diagnóstico de los cursos antes del comienzo del proyecto y, además, para la realización de un taller destinado a los apoderados del primer ciclo en el mes de abril, donde se motivó a fomentar la lectura en casa, explicando también el proyecto en su conjunto.

Actualmente, los cuentacuentos se desarrollan en una hora pedagógica (45 minutos aproximadamente) de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En una semana el mediador de lectura es el profesor de la asignatura y en la subsiguiente, la bibliotecaria (dos horas del cuento al mes por curso). La selección de libros depende de la bibliotecaria y del profesor a cargo, siendo asesorados por la encargada del proyecto de promoción de la lectura. Al finalizar cada hora del libro, el mediador deja registro del libro, fecha, curso y sugerencias a realizar. Este registro se usará para evitar la repetición de libros y lecturas. Al finalizar el año, se hará un listado con los libros leídos por cada nivel y se compartirá el registro con los docentes de los cursos del siguiente año.

Se realizarán, durante el año, reuniones entre la encargada del proyecto, los docentes de Lenguaje y Comunicación involucrados y la bibliotecaria para evaluar el proyecto. Para una implementación posterior y si el proyecto tiene una buena acogida, se planificarán, en conjunto con la bibliotecaria y los profesores de Lenguaje, semanas temáticas de acuerdo a efemérides (por ejemplo: Día del libro, Día de los pueblos originarios, Fiestas Patrias, etc.) o de acuerdo a actividades propias del establecimiento que se podrían abarcar en las horas del libro.

En relación a los estudiantes en práctica, ellos podrán involucrarse de manera activa en el proyecto, por lo que, dependiendo del año de estudio, podrán planificar sus clases de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, incorporando al menos una experiencia de cuentacuentos en biblioteca, de acuerdo al horario establecido.

Resultados de la puesta en marcha de la propuesta (resultados esperados, preliminares o finales, según el estado de avance de la experiencia)

La propuesta está recién comenzando a implementarse, por lo que aún no se pueden establecer sus efectos. Como primer antecedente, se cuenta con los resultados del test de preferencias y hábitos lectores, realizados a los y las estudiantes de segundo a cuarto básico. Se realizaron diez preguntas, de las cuales, a continuación, se muestran los resultados más relevantes.

Figura 1. Resultados encuesta hábitos y preferencias lectoras, marzo 2023

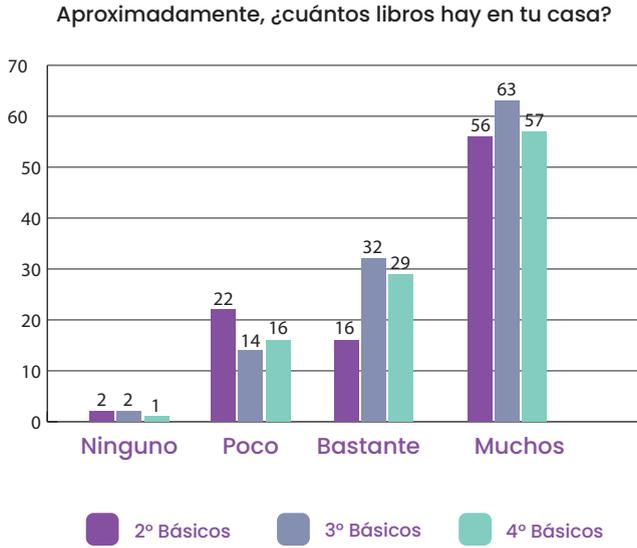


Figura 2. Resultados encuesta hábitos y preferencias lectoras, marzo 2023

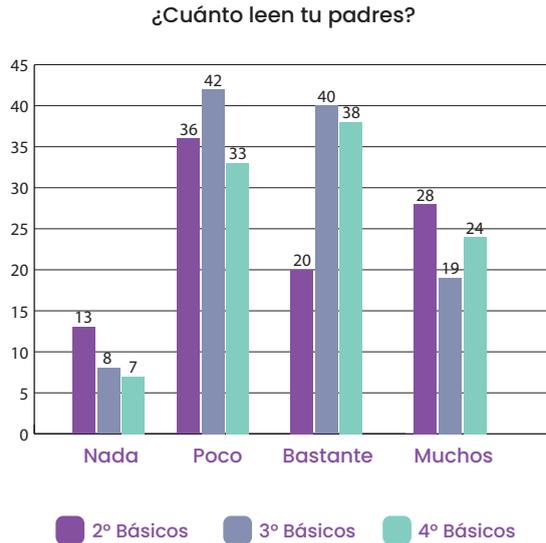


Figura 3. Resultados encuesta hábitos y preferencias lectoras, marzo 2023

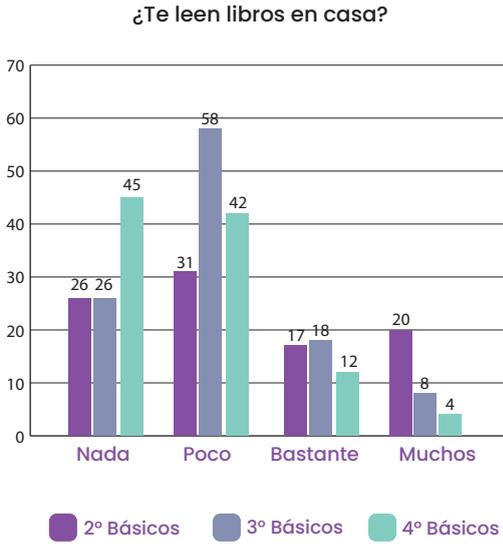
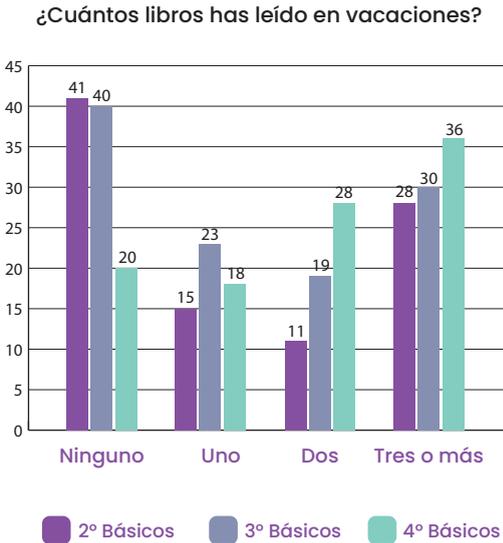


Figura 4. Resultados encuesta hábitos y preferencias lectoras, marzo 2023



Estos resultados arrojan que, si bien en casa, los y las niños/as cuentan con libros, hacen falta instancias para leerlos con sus padres, así como el que los adultos responsables se muestren como lectores frecuentes. Además, es relevante mencionar que mientras hubo estudiantes que leyeron tres o más libros durante sus vacaciones, hubo una gran cantidad que en tres meses no leyeron ninguno, estableciendo una brecha importante en cuanto a desarrollo y hábito lector. Es así como se confirma la necesidad de la implementación de este proyecto considerando a todos los agentes que intervienen y determinan el proceso lector de los y las alumnos/as.

Como se mencionaba al inicio, este proyecto tiene como objetivo general el crear y consolidar esta instancia de promoción de la lectura, por lo que se espera que no solo sea implementado el año 2023, sino que se asegure su continuidad por los años posteriores. Los beneficiarios directos de las acciones serán los estudiantes, quienes contarán con una instancia definida, planificada y continua en la que aprecien y disfruten de la lectura gracias a la intervención de un mediador de lectura capacitado. Además, las competencias comunicativas, el hábito y el disfrute lector se debiesen ver beneficiados al ofrecer esta instancia que permite visualizar la lectura desde una perspectiva diferente a la académica.

Gracias al proyecto, por otro lado, se fortalecerá la biblioteca con libros de literatura infantil, lo que va en directo beneficio de la comunidad escolar, abriendo la posibilidad, tanto a los estudiantes, como padres y profesores, de buscar libros de calidad estética y literaria para la lectura en la escuela como en otros espacios. Además, los docentes y bibliotecaria serán capacitados en selección de libros, estrategias de mediación, entre otros; que fortalecerán aspectos que trascienden del proyecto, pudiendo mejorar las prácticas pedagógicas en cada una de sus aulas.

En otro aspecto, se espera que los padres y apoderados también se vean beneficiados e incluidos en el proyecto, como agentes claves que dan continuidad a lo planteado desde sus casas. Por último, se espera que esta instancia beneficie a los profesores practicantes, ya que ofrece otra estrategia metodológica y los acerca a la biblioteca, permitiéndoles considerar otros espacios aparte del aula para realizar sus clases.

Conclusiones y proyecciones para la formación docente o la escuela en el nivel de Educación Básica

El proyecto de promoción de la lectura ofrece una innovación por medio de la observación de una necesidad en un contexto real, como lo es el Colegio Academia de Humanidades Padres Dominicanos. Se espera que, a lo largo de los años, se consolide esta instancia, para ampliar su implementación a todos los niveles educativos. Esto posicionaría a la biblioteca como un lugar trascendental para el aprendizaje, desarrollo y reflexión comunitaria, aspecto que carecía hasta el año pasado. Además, es un proyecto que no solo contempla a los estudiantes, sino que capacita a todos los mediadores posibles: docentes, bibliotecaria y padres-madres, por lo que se espera que, en su conjunto, dé resultados óptimos en cuanto al desarrollo lector e integral de los y las estudiantes.

En cuanto a los profesores en formación que llegan a la Academia, se proyecta que puedan vivenciar la planificación, implementación y evaluación no solo de cada instancia de hora del libro que decidan ejecutar, sino que vivencien desde la propuesta a la evaluación de un proyecto de mejora que si bien, muchos colegios ya cuentan, en esta realidad educativa recién comienza a dar sus primeros pasos. Se pretende mostrar que no solo las instituciones deben adoptar modelos o estrategias externas, sino que las mejoras pueden nacer desde dentro; somos los docentes quienes podemos, con mirada crítica, proponer cambios e innovaciones que probablemente sean exitosas, ya que nacen observando, estudiando y vivenciando la particular realidad que ofrece la institución.

Referencias

- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama Argumentos.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C. (2006). Enseñar lengua para aprender a comunicar(se). *Lingua Americana*, (19), 113-120.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro Editorial.
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Colección Alas de Colibrí.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200002
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (24 de junio de 2009). Leer tiene más valor en tiempos de crisis. *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/1142734-leer-tiene-mas-valor-en-tiempos-de-crisis>

Propuesta de secuencia didáctica: aprendamos geometría jugando con MinecraftEdu

Ximena Orellana Román¹

César García²

Jonás Gutiérrez³

Felipe Labra⁴

Carolina Lagos⁵

Introducción

El diseño de la secuencia Didáctica: Aprendamos Geometría con MinecraftEdu nació como parte del producto final del curso Ambientes de Aprendizaje, asignatura de cuarto año de la Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Santiago de Chile. En esta ocasión se presenta el trabajo de uno de los equipos del curso, el que se coescribe colaborativamente, detallando y estableciendo mejoras del diseño inicial.

El diseño de una propuesta de estas características con profesores noveles es un desafío para quienes participan de la formación inicial docente. En este caso, además, se intenta hacer dialogar la evidencia investigativa en el campo de la gamificación con el currículo escolar chileno, especialmente en una asignatura crítica como son las Matemáticas.

Se invita a que la propuesta sistematizada pueda ser aplicada en establecimientos educativos, de manera que pueda ir mejorando-

1 Doctor © en Ciencias Sociales, magíster en Educación en Informática Educativa y responsable del curso Ambientes de Aprendizaje de la carrera de Pedagogía Básica, Universidad Santiago de Chile.

2 Estudiante de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Universidad Santiago de Chile, con especialidad en Lenguaje y Comunicación.

3 Estudiante de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Universidad Santiago de Chile, con especialidad en Matemáticas y Ciencias.

4 Estudiante de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Universidad Santiago de Chile, con especialidad en Matemáticas y Ciencias.

5 Estudiante de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Universidad Santiago de Chile, con especialidad en Matemáticas y Ciencias.

se y evaluando su impacto real en el aprendizaje del estudiantado. Por ahora busca contribuir a la generación de posibilidades de integración de la gamificación en Educación Matemática, teniendo en cuenta los contextos de aprendizaje diversos y heterogéneos en los que hoy se desempeña la práctica del profesorado.

La gamificación es una tendencia que creemos puede potenciar los procesos de aprendizaje, facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca e integrar los intereses y motivaciones estudiantiles con contenidos conceptuales que muchas veces no tienen una relación con el mundo concreto.

¿Qué entendemos por gamificación?

En las últimas décadas y a propósito de la creciente integración de tecnologías en los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos, se ha desarrollado una tendencia apalancada por estas mismas herramientas que se ha denominado gamificación. La gamificación se refiere al uso de elementos del juego en otros contextos —en este caso en el aprendizaje— con el objeto de mejorar la motivación, el compromiso y la participación con el desarrollo de determinadas habilidades o competencias específicas (Deterding et al., 2011).

La gamificación implica el diseño de una experiencia de aprendizaje en la que se integren recompensas, desafíos, misiones y otros elementos de juego para crear una experiencia atractiva y motivadora que fomente la participación y el aprendizaje (Burke, 2014). Las experiencias de aprendizaje que se basan en la gamificación pueden integrar tecnologías y videojuegos, como pueden diseñarse en función de dinámicas análogas y basadas algunas veces en materiales concretos.

El gamificar una experiencia de aprendizaje implica el relacionar un contenido conceptual o un grupo de estos con un conjunto de actividades. En este caso, y para que se diferencie del “jugar en el aula”, el contenido seleccionado es lo central de todas las actividades que se realizan y pretende impactar en la motivación intrínseca del estudiantado al incorporar elementos del juego como se menciona en apartados anteriores. Es relevante mencionar que la gamificación requiere de una exhaustiva planificación pedagógica (Torres

Toukourmidis et al., 2016) de un conjunto de acciones o dinámicas que permiten o facilitan la aplicación de contenidos y la creación de una metáfora de juego, tomando como referencia los videojuegos. Torres Toukourmidis et al. (2016) sugieren utilizar la estética de los videojuegos a favor de la experiencia de aprendizaje, con el objetivo de crear una experiencia que mantenga la atención y el interés en el contenido seleccionado.

Para diseñar experiencias aprendizaje gamificadas, el profesorado deberá tener en cuenta algunas consideraciones. Una de las más relevantes es buscar los mecanismos útiles que contribuyan a controlar el ambiente competitivo que naturalmente generan los videojuegos. Diversos autores (Kalogiannakis et al., 2021; Ortiz-Colón et al., 2018) enfocan su atención en este tema y sugieren una gestión controlada de los retos. Para ello, plantean dos cuestiones fundamentales: la primera, intencionar la competición saludable y fundamentada en aprendizaje cooperativo; la segunda, la presentación de desafíos o retos alcanzables, pero, pero desafiantes. Los retos demasiado sencillos pueden provocar aburrimiento y los retos inalcanzables pueden generar frustración y favorecer el abandono de los participantes en la actividad.

En este contexto, el desafío para el profesorado que diseñe una actividad gamificada es a partir del conocimiento situado de sus estudiantes y sus características, acercarse a los intereses y necesidades de aprendizaje de estos. Este punto de partida le facilitará el crear una metáfora de juego adecuada y la relacionará con actividades intrínsecamente motivadoras (Valderrama, 2015), en las que sea posible llegar a impulsar el desarrollo de habilidades en el campo de lo emocional y lo social.

Algunas experiencias de gamificación aplicadas a la Educación Básica

Ha sido posible rastrear diversas experiencias educativas que integran los principios de la gamificación, entre los hallazgos más relevantes de diversos estudios se señala que dichos principios propician la motivación y mejoran la disposición al aprendizaje, aumentando el involucramiento del estudiantado y afectando positivamente el

rendimiento académico (Chugh y Turnbull, 2023; Morales Pazmiño, 2021; Torres Toukoumidis y Romero Rodríguez, 2018). Algunos ejemplos de experiencias de aprendizaje gamificadas se encuentran analizadas por revisiones sistemáticas recientes (Holguin García et al., 2020) que concluyen que algunas de las competencias que se desarrollan se encuentran asociadas a plantear y resolver problemas, habilidades que facilitan el cálculo mental y el refuerzo de conceptos asociados a principios matemáticos básicos. Además, dichos resultados revelan competencias asociadas al trabajo en equipo vinculadas con el desarrollo de habilidades transversales.

Un caso precursor directamente vinculado con el desarrollo del pensamiento lógico matemático es la plataforma Khan Academy⁶, que, de acuerdo a lo planteado por Burke (2014), se masifica, pues se basa en el progreso de contenidos (videos y ejercicios de aplicación) dirigidos hacia la consecución de una meta aparentemente imposible pero que, en última instancia, es posible de alcanzar.

Entre las muchas experiencias de gamificación sistematizadas —para la Educación Básica— se destaca el caso de una escuela básica ecuatoriana en la que se integraron las aplicaciones Kahoot y Plickers en las clases de Ciencias Naturales (Mallitasig Sangucho y Freire Aillón, 2020), los resultados obtenidos dan cuenta de una mejora en el desempeño del estudiantado y en el rendimiento académico en general.

Con el objeto de estimular el pensamiento lógico matemático, algunos aspectos de comprensión oral y escrita, se incorporó en un curso de 25 estudiantes de primaria dos herramientas “Class Dojo” y “Series Lógicas de Lucas” (Aguilera-Meza et al., 2020), quienes concluyeron que la gamificación no es únicamente jugar, sino que se trata de jugar para aprender. En este sentido, no solo se trata de utilizar herramientas para impulsar la motivación extrínseca —a partir de actividades que contengan desafíos y retos—, sino que se genera una suerte de motivación intrínseca pues las y los niños participantes demandaron más actividades para continuar aprendiendo.

⁶ Se trata de una plataforma de videos que explican contenidos conceptuales de materias diversas y explican procedimientos matemáticos. Al pasar el tiempo esta plataforma fue complejizándose y ofrece puntajes e insignias por ir resolviendo ejercicios, lo que permite a los usuarios pasar de categorías.

Investigaciones más recientes han orientado sus hallazgos a evaluar cómo las experiencias de aprendizaje gamificadas favorecen el cambio de actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas (Rincon-Flores et al., 2023), para ello, se creó un sistema de recompensas administrado por una plataforma web llamada Gamit! Entre los resultados obtenidos se identifica la reducción de la ansiedad y mejora en la disposición para aprender del estudiantado. Por su parte, las y los profesores que se involucraron en esta experiencia tuvieron la oportunidad de contar con una herramienta para la gestión de la gamificación.

Para el caso de Chile, hay aún un campo investigativo amplio por desarrollar, y la mayoría de experiencias sistematizadas se han desarrollado para analizar los efectos de la gamificación en la Educación Superior. Sin embargo, fue posible rastrear la investigación desarrollada a raíz de la implementación del programa ConectaIdeas⁷ (Araya et al., 2019). La aplicación de esta plataforma *online*, en el contexto del aprendizaje de las matemáticas, permitió demostrar los efectos positivos sobre la disposición para aprender, favoreciendo de manera significativa el buen uso de las tecnologías.

Experiencias investigativas acerca de la integración del *software* MinecraftEdu en el aprendizaje de las matemáticas: algunos aportes para la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica que se presenta en este capítulo se ve estimulada por la investigación previa de los aportes educativos de herramientas de gamificación. En esta oportunidad se ha seleccionado MinecraftEdu con foco en el desarrollo de las competencias y el pensamiento lógico matemático. Se presentan algunas investigaciones de los últimos años que refieren al aporte de integrar estrategias gamificadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en especial, ponen énfasis en el desafío de aprender matemáticas.

El trabajo de Nkadimeng y Ankiewicz (2022) se basa en el análisis de una experiencia que utiliza las bondades de MinecraftEdu para aprender la estructura atómica en una escuela secundaria, los resultados del proceso investigativo indicaron que los estudiantes

⁷ Se trata de un *software* desarrollado por el CIAE de la Universidad de Chile, con el apoyo del BID (Banco Interamericano Desarrollo), orientado a motivar al estudiantado en el aprendizaje. Esta plataforma se impulsó especialmente durante la pandemia del COVID-19.

alcanzaron mayores niveles de motivación, interés y se sintieron permanentemente desafiados para abstraer e integrar los conceptos asociados a la estructura atómica. Adicional a ello, se señala el potencial de esta herramienta para favorecer el aprendizaje en actividades presenciales.

Un estudio exploratorio aplicado en 118 estudiantes de dos escuelas primarias de Quebec (Canadá) confirmó que MinecraftEdu tiene un valor educativo real (Karsenti y Bugmann, 2017). Las actividades propuestas permitieron a los estudiantes participar de instancias que valoraron como educativas y divertidas, y que a su vez, mejoraron su desempeño al orientar el desarrollo de un conjunto de procedimientos, paso a paso, para fortalecer las habilidades matemáticas. Este mismo estudio señala que, fue posible reconocer —de la mano de los beneficios ya señalados— que se deben tener en cuenta ciertas limitaciones. El proceso de aprendizaje que integre MinecraftEdu debe ser supervisado, pues en niñas y niños la autodisciplina está en desarrollo, siendo menos evidente en esta etapa el autocontrol para dejar de jugar por sí mismos, de ahí se concluye que experiencias de este tipo en entornos escolares deben ser mediadas por docentes.

Secuencia didáctica: aprendamos geometría jugando con MinecraftEdu

Qué es MinecraftEdu, el rol mediador del docente y cómo prepararse para la experiencia gamificada

El videojuego denominado Minecraft proporciona a sus jugadores/as una plataforma que permite el desarrollo de la creatividad. El entorno proporciona un lienzo digital en el que es posible construir con bloques, análogos a los legos, y experimentar con diversos colores, materiales y texturas. La personalización del espacio de interacción posibilita la construcción desde figuras simples a más complejas, dependiendo de las habilidades personales de cada jugador/a. Esta versatilidad favorece el pensamiento creativo en un entorno virtual, y se constituye como un potente recurso pedagógico.

Para el uso del juego en el aula se requiere que todos los participantes (docente y estudiantes) posean una cuenta Microsoft que esté asociada a una institución educativa. Esto permitirá el uso gratuito de la herramienta, un total de 25 veces los y las docentes y 10 veces los y las estudiantes. Para continuar utilizando la aplicación será necesario comprar licencias de usuario, las cuales se compran directamente de la página web⁸. Existe la posibilidad para los establecimientos educativos de comprar licencias por volumen, lo que disminuye los costos a menos de 5 USD por estudiante⁹.

Consideraciones iniciales para integrar Minecraft en clases

Para aprender a utilizar la versión educativa de Minecraft se recomienda encarecidamente comenzar por aprender a utilizar la versión estándar del juego, de manera de internalizar las lógicas de este, la metáfora propuesta y los tipos de desafíos y recompensas que propone. Una vez se conozcan los mecanismos básicos del juego (que son los bloques, como puede interactuar el usuario con su entorno, como interactúa el entorno del usuario sin que este se involucre directamente, etc.), pasar a la versión pensada para contextos educacionales.

La versión educativa requiere un nivel mínimo de conocimientos técnicos, pero lo que sí es relevante es que el usuario tenga una soltura dentro del entorno virtual tridimensional. El usuario en esta fase de preparación podría centrarse en aprender a utilizar las herramientas propias de la versión educativa. Las mecánicas de la versión educativa son bastante complejas si el usuario no tiene conocimientos básicos previos de manejo de software, en otros videojuegos y en herramientas de trabajo como Microsoft Office 365. El contar con experiencia previa facilitará la interacción con el juego.

8 En el enlace web se enseña el cómo adquirir este *software*: <https://learn.microsoft.com/es-es/education/windows/get-minecraft-for-education>

9 Los detalles de estas licencias por volumen es posible de encontrar en el siguiente enlace: <https://www.microsoft.com/en-us/licensing/licensing-programs/licensing-for-industries?rtc=1&activetab=licensing-for-industries-pivot:primaryr3>

Existen un conjunto de guías oficiales de Microsoft¹⁰ que explican en detalle los pasos a seguir para aprender a utilizar el videojuego y cómo usar las distintas herramientas con las que cuenta Minecraft Education Edition.

La alta popularidad del juego entre niñas y niños, nos permitirá contribuir a que la experiencia sea más cercana. Según lo que indican páginas especializadas (Weli, 2023) para marzo de 2023 existen más de 180 millones de jugadores activos en la plataforma. Esta gran popularidad se debe principalmente a la amplia accesibilidad a través de plataformas, consolas y celulares.

Recomendaciones para el/la docente

Usted debe aprender a utilizar la aplicación en profundidad antes de desarrollar cualquier tipo de actividad con sus estudiantes. Lo que será necesario dominar para poder integrar correctamente esta herramienta educativa son las siguientes:

1. Navegar la interfaz principal del juego: tener la capacidad de crear un mundo, ajustar el tipo de mapa deseado, manejar las reglas de anfitrión y saber cómo invitar a otras personas a sumarse al mundo creado.
2. Manejarse dentro del espacio tridimensional del videojuego, conocer las teclas asignadas a distintas acciones, entender el sistema de coordenadas espaciales propio del juego (X, Y & Z) y utilizar la interfaz “in-game” de manera fluida.
3. Descubrir las herramientas de Minecraft educativo: por medio de ellas es posible construir una propuesta completa de actividades en el mundo del juego, señalando etiquetas, instrucciones e invitaciones a interactuar (enlaces de pie de página).

¹⁰ En el siguiente enlace se puede acceder a una lista de reproducción oficial de Microsoft España: https://www.youtube.com/watch?v=iEk-OrAsjbQ&list=PL0pgb_7nDofCKN0APBdw9NqGdG5Af5lXj&ab_channel=MicrosoftES

Enseñe a jugar

El desafío que se debe enfrentar realmente es que el estudiantado aprenda a utilizar las herramientas propias de la versión educativa, esto debido a que los niños y las niñas normalmente no buscan juegos educativos en su tiempo libre, por ende, las particularidades propias de la versión educativa serán un misterio para ellos y ellas. Es aquí donde el docente debe mostrar un mayor nivel de “expertise” que los/as estudiantes, con el fin de guiarlos para que puedan adaptarse a los mecanismos del juego.

Para que los/as alumnos/as se acostumbren a la modalidad educativa se estima que con dos sesiones de dos horas pedagógicas cada una, las y los estudiantes deberían ser capaces de manejarse de forma óptima en el nuevo ambiente. Tres acciones son las necesarias a tener en cuenta:

1. Aprender a *loguearse* en la aplicación y unirse a un mundo.
2. Moverse dentro del espacio virtual del juego.
3. Registrar y mostrar evidencia al docente.

Minecraft Education Edition cumplirá el rol tanto de facilitar que los y las estudiantes tengan la disposición y ganas e interés por trabajar y aprender, permitirá favorecer la motivación, pues cumplirá el rol de vincular sus gustos personales y determinados contenidos conceptuales. De alguna manera esta herramienta —si es correctamente utilizada— puede ayudar a favorecer los aprendizajes significativos, que es una de las grandes metas de la educación escolar.

En todo este proceso el rol docente es fundamental para explicar cualquier duda que surja de sus estudiantes y supervisar efectivamente el cumplimiento de las labores encomendadas en la plataforma.

Descripción general de la propuesta: aprendamos geometría con MinecraftEdu

La secuencia didáctica fue diseñada para un sexto año básico e involucra el trabajo de dos disciplinas del currículo escolar chileno. Por un lado, la enseñanza de la geometría y medición, la creación de volúmenes y figuras geométricas en el juego MinecraftEdu y, por otro lado, adicionalmente el curso de Educación Tecnológica que permitirá traer a la realidad los objetos construidos en el mundo virtual.

Al diseño de la propuesta didáctica se han incorporado los siguientes elementos de las experiencias gamificadas: el trabajo en función de retos o desafíos, la organización de equipos de trabajo heterogéneos y bien distribuidos (apoyándose en la plataforma Sometics¹¹) y la representación concreta del modelo digital en el mundo real para enfrentar desafíos.

Es recomendable agregar actividades de colaboración en equipos durante todo el proceso. El ejercicio de construcción de estructuras estará presente a lo largo de la propuesta y el gran desafío o reto es que estas actividades cumplan con ciertas especificaciones definidas previamente por el/la docente, como por ejemplo la construcción de un cubo o un paralelepípedo con determinada área o volumen. A lo largo de las actividades se pueden proponer roles diferenciados en los integrantes de los equipos asociados a la medición de las dimensiones, la elaboración de los cálculos de área y volumen, el corroborar los resultados con el/la docente a cargo, la identificación de los bloques necesarios, de manera de hacer más eficiente el trabajo y el cumplimiento del desafío propuesto.

Para finalizar, se propone —integrando el curso de Educación Tecnológica— favorecer el traer la propuesta de bloques construidos a la vida real, creando figuras geométricas de papel basándose en la técnica de *paper toys*¹² (Yanes Armas, 2015) y ubicando el modelo real en un tablero de ajedrez. En este momento, la idea es que el estudiantado pruebe el modelo virtual creado en un espacio

11 Sometics es una herramienta online que en su versión gratuita permite construir sociogramas que facilitan la organización de grupos heterogéneos. Para probar sus funcionalidades visitar <https://www.sometics.com/es/sociograma>

12 Corresponde a dibujos impreso en papel o cartulina, que al ser recortado y montado se convierte en un juguete o en un modelo 3D.

concreto y entregue a otros equipos el desafío de construir su plano virtual con el material concreto en la realidad.

La experiencia ha sido diseñada para ser implementada en 6 semanas de trabajo en que se involucran las horas de ambos cursos.

Vinculando la propuesta didáctica gamificada con los contenidos conceptuales de matemáticas y educación tecnológica

En el diseño de la propuesta didáctica que se presenta se tendrán en cuenta tres objetivos para gamificar la experiencia de aprendizaje, para tomar como referencia lo sintetizado por Liberio Ambuisaca (2019). El primer objetivo o meta se relaciona con la *fidelización*, es decir, se busca crear un vínculo con el contenido que se está trabajando.

Una segunda meta se relaciona con establecer *vínculos con actividades motivadoras*, que permitan disminuir el aburrimiento frente a determinados contenidos conceptuales que se proponen en clase. Por último, se buscará *optimizar y recompensar*, sobre todo aquellas actividades en las que los incentivos para el aprendizaje son menores.

Para ello se ha trabajado con la tabla de objetivos de la gamificación propuesta por Liberio Ambuisaca (2019) y se han ubicado en paralelo los contenidos conceptuales y habilidades que se buscan desarrollar con el diseño que se propone.

Secuencia didáctica: aprendamos geometría jugando con MinecraftEdu

Objetivos de Aprendizaje

La creación de esta innovación educativa abarca objetivos de aprendizaje de Sexto básico descritos por el currículo nacional, de las áreas de las Matemáticas y Educación Tecnológica.

El foco principal de interés está representado por los conceptos de plano cartesiano y volumen. En la Tabla 1 se presentan los pro-

propósitos de las actividades de aprendizaje y en paralelo los Objetivos de Aprendizaje contenidos en el currículo escolar chileno para el nivel 6to de Educación Básica.

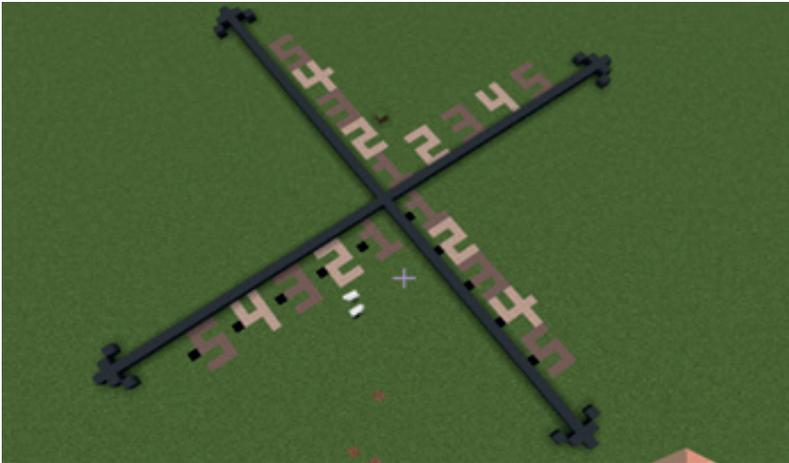
Tabla 1. Relación entre objetivos de aprendizaje, sector curricular y propósitos de la actividad gamificada

Asignatura o sector curricular	Objetivos de Aprendizaje asociados al Currículo escolar	Propósitos u objetivos que persigue la actividad gamificada
Matemáticas	<p>Demostrar que comprenden el concepto de área de una superficie en cubos y paralelepípedos, calculando el área de sus redes (plantillas) asociadas.</p>	<p>Ubicar un espacio de trabajo basándose en un plano, en el mundo digital y luego trasladar esta representación al mundo concreto.</p> <p>Establecer referencias respecto de otros/as.</p> <p>Delimitar referencias respecto de otros/as.</p>
	<p>Calcular la superficie de cubos y paralelepípedos expresando el resultado en cm^2 y m^2.</p> <p>Calcular el volumen de cubos y paralelepípedos, expresando el resultado en cm^3, m^3 y mm^3.</p>	<p>Modelar un perímetro en un plano cartesiano para definir área.</p> <p>Representar volúmenes sobre un plano cartesiano y luego trasladar a un tablero de ajedrez concreto.</p>
Educación Tecnológica	<p>Elaborar un producto tecnológico para resolver problemas y aprovechar oportunidades, seleccionando y demostrando dominio en el uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • técnicas y herramientas para medir, marcar, cortar, unir, pegar, perforar, mezclar, lijar, serrar y pintar, entre otras. • materiales como papeles, cartones, maderas, fibras, plásticos, cerámicos, metales, desechos, entre otros. 	<p>Elaborar cuerpos geométricos en papel (en cm^3) para representar los modelos de Minecraft en un tablero de ajedrez.</p>

Primer momento. Preparar el trabajo en el aula

Antes de iniciar las sesiones, el/la docente preparará el escenario de trabajo dentro del juego (en la opción nuevo mundo). Allí, debe generar un espacio con las directrices de un plano cartesiano, es decir, demarcará en la superficie dos grandes líneas perpendiculares que representarán el eje X y el eje Y de un plano. En la figura que se presenta a continuación se muestra cómo podría quedar diseñado un plano cartesiano en el mundo virtual de MinecraftEdu.

Figura 1. Representación de un plano cartesiano en MinecraftEdu



Segundo momento. La implementación en el aula

Sesiones en la asignatura de Matemática

1. Sesión 1. Introducción a los conceptos de área y volumen

Tabla 2. Sesión 1, actividades y su descripción

Actividad	Descripción de la actividad
Actividad 1: conceptual	El/la docente explica el concepto de área y volumen de cubos y paralelepípedos, utilizando imágenes y ejemplos asociados a la vida real en el aula.
Actividad 2: resolución de ejercicios básicos utilizando lápiz y papel para afianzar conceptos fundamentales	Se sugiere que este conjunto de actividades se base en experiencias concretas y de la vida real.
Actividad 3: inicio en el mundo de Minecraft	El primer acercamiento a una experiencia gamificada integrando Minecraft en clases es parte de esta sesión. En este momento el o la docente a cargo deberá modelar el uso de las herramientas para la construcción de figuras geométricas en 3D. Para ello deberá promover el que individualmente o en equipos se experimente en el espacio virtual, aprendan a desenvolverse en él y tengan algún grado de libertad para relacionarse con la interfaz gráfica, los comandos y las formas en que se puede operar en la plataforma.

Actividad	Descripción de la actividad
Actividad 4: ubicación en el mundo virtual	<p>Los grupos conformados deberán escoger libremente un “terreno” cuadrado con un perímetro de 20 cuadrados. El terreno debe estar ubicado en la intersección de los números del eje X y el eje Y, para así hacer el símil con un punto dentro de un plano. Aquí es importante que se vaya retroalimentando inmediatamente sobre las características de un cuadrado, el cual debe poseer sus lados iguales, en este caso serían terrenos de 5 cuadrados por lado.</p> <p>Una vez que los estudiantes ya delimitaron su espacio de trabajo en el mundo virtual tendrán que ser capaces de comunicar matemáticamente al docente y a sus compañeros/as en qué punto del plano se encuentran ubicados. Se comprobará, y se hará lo mismo con cada uno de los grupos. Una vez hecho esto y haber trabajado la ubicación espacial con base en la gamificación, se les pedirá a los estudiantes que representen simbólicamente en su cuaderno la ubicación de cada uno de los grupos en un plano cartesiano.</p>

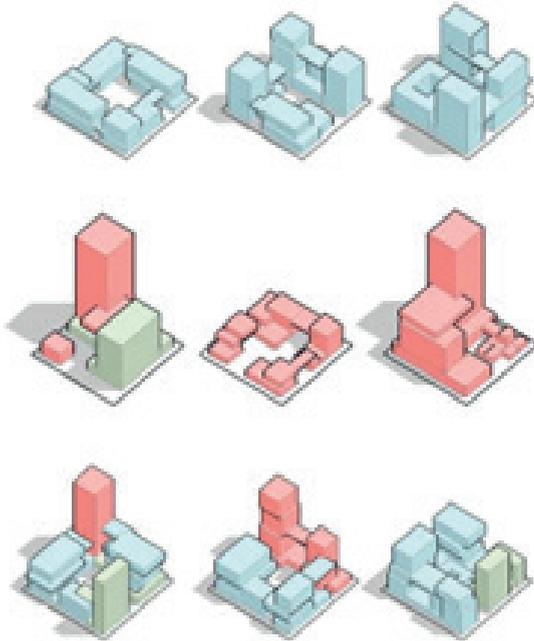
2. Sesión 2. Organizando el trabajo

Tabla 3. Sesión 2, actividades y su descripción

Actividad	Descripción de la actividad
Actividad 1: normas de convivencia	Entre las/los estudiantes y el/la docente deberán establecer acuerdos de normas a implementar en el transcurso de las siguientes sesiones, tomando como base el respeto y la colaboración, con el fin de promover el buen trato y el trabajo cooperativo entre los y las estudiantes. Un ejemplo es sancionar a quien destruya o interfiera en el trabajo de sus compañeras/os.
Actividad 2: organizando los equipos de trabajo heterogéneos	<p>La conformación de grupos será de carácter heterogéneo, tomando en cuenta la diversidad de características de un curso. Según González (2002), agrupar estudiantes con base en características homogéneas, solo provocará efectos negativos. Si se agrupa a todos los estudiantes con el mejor rendimiento académico entre sí, tienen una alta probabilidad de alcanzar mejores resultados. Asimismo, si se agrupa a estudiantes con desempeños menores, pierden la oportunidad de mejorar y sus resultados permanecen en la deficiencia. Las agrupaciones homogéneas hacen prevalecer el sentido de la competencia entre estudiantes y carecen de equidad para fortalecer el clima de aula.</p> <p>En cambio, si se favorece la actividad en equipos heterogéneos, se podrá fortalecer el sentido de comunidad dentro de los grupos de un curso; los dos grupos de estudiantes (los con rendimiento superior e inferior) deben lograr objetivos de aprendizaje comunes sin eclipsarse mutuamente.</p> <p>En el caso de la presente propuesta didáctica, se eligió la herramienta digital Sometics, porque facilita la conformación de equipos. Esta herramienta luego de aplicar una breve encuesta en torno a las preferencias personales de cada estudiante, se consideran asuntos como: ¿con quién prefieres pasar tu tiempo libre?, ¿con quién prefieres trabajar o estudiar? Los resultados de dichas encuestas, permiten visualizar las conexiones y relaciones sociales que existen en grupos, clases o equipos. Sometics proporciona un conjunto de informes de estas relaciones, la atracción entre personas y aquellas personas que quedan aisladas del curso. Con estos datos y con criterios que uno define (unidad, favorecimiento de relaciones sociales, de trabajo o paridad de género) se realizan las propuestas de agrupamiento heterogéneo.</p>

Actividad 3:
planeación de
figuras 3D

Los y las estudiantes deberán dibujar una figura 3D en sus cuadernos, siguiendo los modelos que se proponen en la siguiente imagen. Para ello se recomienda que cada equipo dibuje la misma figura y discutan sobre las características del modelo que les toca representar con cubos y cuadrados.



Estas mismas figuras son las que se utilizarán para representar en los mundos virtuales en MinecraftEdu.

3. Sesiones 3 y 4. El mundo en 3D en Minecraft

Tabla 4. Sesiones 3 y 4, actividades y su descripción

Actividad	Descripción de la actividad
Actividad 1: creación de figuras en Minecraft	<p>Los y las estudiantes deberán construir en el terreno asignado en Minecraft, la figura 3D dibujada en su cuaderno.</p> <p>El terreno asignado debe ser cuadrado y con un perímetro de 24 cuadrados. Es importante tener en cuenta una restricción: la figura debe localizarse en la intersección de los números del eje X y el eje Y, para así hacer el símil con un punto dentro de un plano.</p> <p>Aquí es importante que se vaya retroalimentando inmediatamente sobre las características de un cuadrado, el cual debe poseer sus lados iguales.</p> <p>Una vez que los estudiantes ya delimitaron su espacio de trabajo en el mundo virtual (los terrenos con perímetro de 24 cuadrados) tendrán que ser capaces de comunicar matemáticamente al docente y a sus compañeros en qué punto del plano se encuentran ubicados.</p> <p>Se comprobará y se hará lo mismo con cada uno de los grupos. Una vez hecho esto y haber trabajado la ubicación espacial en base a la gamificación, se les pedirá a los estudiantes que representen simbólicamente esta localización en su cuaderno.</p>
Actividad 2: medición de figuras 3D en el mundo Minecraft	<p>Los y las estudiantes miden las dimensiones de las figuras que construyeron en Minecraft utilizando la herramienta de medición del juego, calculando la superficie y el volumen de las figuras aplicando las fórmulas correspondientes.</p>
Actividad 3: actividad de evaluación	<p>Los equipos de trabajo entregan un reporte de los avances en la sesión, señalando dificultades, distribución de tareas y completando una autoevaluación del proceso.</p>

4. Sesión 5. Desde el mundo digital al concreto (primera parte)

Para este momento, paralelamente, se desarrolla el trabajo en colaboración con la asignatura de Educación Tecnológica, realizando el modelamiento de las figuras diseñadas en el mundo virtual y siendo traspasadas al mundo concreto. Se presentará en adelante la secuencia didáctica correspondiente para dicha asignatura.

Tabla 5. Sesión 5, actividades y su descripción

Actividad	Descripción de la Actividad
Actividad 1: retroalimentación docente	En este momento es fundamental detenerse y entregar los resultados de los reportes de la sesión anterior, ofreciendo tiempos para mejorar los productos elaborados y aplicar correcciones antes de avanzar a la siguiente etapa.
Actividad 2: cálculo del área de las superficies	Los/las estudiantes calculan el área de las superficies de los cubos y paralelepípedos que construyeron en Educación Tecnológica.
Actividad 3: cálculo del volumen de los cuerpos	Los estudiantes calculan el volumen de los cubos y paralelepípedos que construyeron en Educación Tecnológica. Para ello, deben realizar mediciones y cálculos en Minecraft, expresando el resultado en distintas unidades (cm^3 , m^3 , mm^3).
Actividad 4 de evaluación: presentación de resultados	Los y las estudiantes deberán plasmar los resultados en la libreta proporcionada por el videojuego, adjuntando fotos de sus creaciones. Esta instancia ofrece al profesorado la posibilidad de desarrollar una evaluación sumativa del proceso, para la que es posible elaborar alguna escala de apreciación en función del producto requerido.

5. Sesión Final (6). Desde el mundo digital al concreto (segunda parte)

Tabla 6. Sesión final

Actividad	Descripción de la Actividad
Actividad 1: retroalimentación docente	En este momento es fundamental detenerse y entregar los resultados de los reportes de la sesión anterior ofreciendo tiempos para mejorar los productos elaborados, aplicar correcciones antes de avanzar a la siguiente etapa.
Actividad 2: el desafío del tablero de ajedrez	Los/las estudiantes construyen el modelo representado en el mundo virtual en un tablero de ajedrez previamente diseñado. Para ello utilizan los modelos elaborados en la clase de Educación Tecnológica, acuerdan la forma de representación más adecuada siguiendo el modelo digital. Fotografían desde distintas perspectivas el modelo.
Actividad 3: el desafío de construir otros modelos	Se disponen en las mesas los materiales para intercambiar con otros equipos del curso. Entregan el plano en papel a otro equipo y presentan el modelo construido en la plataforma. Corre el tiempo y con los materiales físicos tratan de reproducir la figura diseñada por el equipo contrario. Se anotan los tiempos de cada equipo. Una comisión de jueces evalúa el resultado y establece puntos e insignias de participación. Registrando en la pizarra. Esta secuencia se puede reproducir en varios ciclos de manera que se intercambien roles evaluados y evaluadores siguiendo determinados criterios diseñados por el/la docente.
Actividad de evaluación: presentación de resultados	Se cierra la actividad presentando los desempeños por equipos en una tabla final.

Sesiones de trabajo de la asignatura Educación Tecnológica

Secuencia didáctica para la elaboración de cuerpos geométricos y volúmenes en 3D con papel necesarias para la representación en un tablero de ajedrez.

Duración: 3 sesiones de 1 hora pedagógica

Materiales:

- Hojas de papel de colores
- Tijeras
- Pegamento
- Regla
- Lápiz
- Cartulina en la que se represente un tablero de ajedrez siguiendo las especificaciones del/la docente de Matemáticas.

Sesión 1. Organizando el trabajo

Tabla 7. Sesión inicial en Educación Tecnológica

Actividad	Descripción de la actividad
Actividad 1: normas de convivencia	Entre las/los estudiantes y el/la docente deberán establecer acuerdos de normas a implementar en el transcurso de las siguientes sesiones, tomando como base el respeto y la colaboración, con el fin de promover el buen trato y el trabajo cooperativo entre los y las estudiantes. Un ejemplo, es sancionar a quien destruya o interfiera en el trabajo de sus compañeras/os.
Actividad 2: los equipos de trabajo heterogéneos	En este momento se organiza el desafío que enfrentará la asignatura, conformando los mismos equipos de trabajo definidos en Matemáticas. Luego, se delimitará las funciones y roles de cada persona que conforma el equipo y para establecer responsabilidades. El/la docente entrega el plan de trabajo y especifica la cantidad de sesiones para culminar dicho trabajo.

Sesiones 2 y 3. Elaboración de cuerpos geométricos con papel

Se ha acordado que el proceso de elaboración de los cuerpos geométricos implica la implementación de la técnica conocida como *paper toys*. Es decir, la construcción de figuras se realizará en función de modelos de corte, pliegue y pegado de figuras en 3D.

Tabla 8. Sesiones de elaboración de cuerpos geométricos con papel

Actividad	Descripción de la actividad
Actividad 1: momento conceptual	Presentar los conceptos de cuerpos geométricos y volúmenes a través de imágenes y ejemplos. Realizar ejercicios prácticos para que los estudiantes se familiaricen con los conceptos.
Actividad 2: enseñar a los estudiantes cómo crear figuras geométricas utilizando papel	Se sugiere que las y los estudiantes trabajen en sus equipos para ayudarse mutuamente en la construcción de los cubos y rectángulos en 3D necesarios para replicar su modelo. Será necesario que en este momento cada equipo cuente la cantidad de recursos que necesitará construir de cada tipo, analizando el modelo y solicitando al/la docente corrobore sus conclusiones. Esta es una oportunidad de aplicación para una evaluación formativa del proceso.
Actividad 3: los equipos construyen sus modelos con sus propias manos	Cada equipo se organiza y produce la cantidad de insumos necesarios para representar el modelo. Tal vez sea necesario que en esta etapa el/la docente de Educación Tecnológica use como referencia el mundo virtual creado por cada equipo en Minecraft para analizar desde distintas perspectivas el diseño y posibilitar el desarrollo de la actividad.
Actividad 4: los equipos construyen el plan cartesiano (en base a un tablero de ajedrez)	Es el momento de que cada equipo construya el soporte de su modelo, en función de las especificaciones otorgadas por el/la docente de matemáticas.
Actividad 5: evaluando el desempeño	Para esta actividad, se sugiere organizar una sesión especial de cierre donde converjan ambas asignaturas y participen de la sesión “El desafío de construir otros modelos” que se realizará en Matemáticas. Los puntajes e instancias de evaluación podrían integrarse en un mismo instrumento participativo de ambos docentes, para recoger la evidencia del aprendizaje en ambas instancias.

Referencias

- Aguilera-Meza, C., Santos-Loor, C., Pinargote-Párraga, B. y Erazo-Delgado, J. (2020). Gamificación estrategia didáctica motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de primer grado de Educación Básica. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de La Educación*, 2(2), 51-69.
- Araya, R., Arias Ortiz, E., Bottan, N. L. y Cristia, J. P. (2019). ¿Funciona la gamificación en la educación? *Evidencia experimental en Chile* (IBD_WP_982). <https://doi.org/10.18235/0001777>
- Burke, B. (2014). *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things* (1era Edición). Bibliomotion. Books + media.
- Chugh, R. y Turnbull, D. (2023). Gamification in education: A citation network analysis using CitNetExplorer. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 2-21. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12863>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. En A. Lugmayr (Ed.), *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (p. 341). Association for Computing Machinery.
- González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167-182.
- Holguín García, F. Y., Holguín Rangel, E. G. y García Mera, N. A. (2020). Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 22(1), 62-75. <https://doi.org/10.36390/telos221.05>
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S. y Zourmpakis, A. I. (2021). Gamification in science education. A systematic review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 1-36. <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Karsenti, T. y Bugmann, J. (2017). Exploring the educational potential of Minecraft: The case of 118 elementary-schools students. *International Conference Educational Technologies*, 175-179. <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/minecraft-spawns-classroom-lessons/2013/03/14/717aed66-87b8-11e2-98a3->

- Liberio Ambuisaca, X. (2019). El uso de las técnicas de gamificación para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de educación inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 392-397.
- Mallitasig Sangucho, A. J. y Freire Aillón, T. M. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 164-181. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>
- Morales Pazmiño, K. (2021). *La gamificación en las clases de Educación Física* [Informe final del proyecto de integración curricular previo a la obtención del título de licenciado de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte]. Universidad Técnica de Ambato.
- Nkadimeng, M., y Ankiewicz, P. (2022). The Affordances of Minecraft Education as a Game-Based Learning Tool for Atomic Structure in Junior High School Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, 31(5), 605-620. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09981-0>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredai, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educacao e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Rincon-Flores, E. G., Santos-Guevara, B. N., Martínez-Cardiel, L., Rodríguez-Rodríguez, N. K., Quintana-Cruz, H. A., y Matsuura-Sonoda, A. (2023). Gamit! Icing on the Cake for Mathematics Gamification. *Sustainability (Switzerland)*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/su15032334>
- Torres Toukoumidis, Á. y Romero Rodríguez, L. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. In R. García Ruiz, A. Pérez Rodríguez y Á. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en entorno digital* (1era Ed., pp. 61-72). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Torres Toukoumidis, A., Romero Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A. y Staffan, B. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *OCNOS, Revista de Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano: Revista Para La Integración y Desarrollo de Los Recursos Humanos*, 28(295). www.capitalhumano.es
- Weli, I. (10 de marzo de 2023). ¿Cuántas personas están jugando Minecraft en 2023? Número de jugadores. EarlyGame.Com.

Yanes Armas, D. (2015). *Creación de PAPER TOYS a partir de Modelos 3D digitales como recurso en entornos educativos* [Tesis de Máster en Formación del profesorado en educación secundaria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas]. Universidad de la Laguna. <https://sede.ull.es/validacion>

Técnicas didácticas para la innovación, creatividad e inclusión educativa

Pablo Castillo Armijo¹

Introducción

Todo centro educativo que desee seguir una política de educación inclusiva debe desarrollar una serie de directrices, prácticas y culturas que potencien la diferencia y la contribución activa de cada estudiante para construir un conocimiento compartido y enriquecido por la participación (Booth y Ainscow, 2011; López Melero, 2011, 2012).

El nuevo enfoque inclusivo que se intenta implementar en el contexto educativo chileno busca valorar el derecho a una educación de calidad y equidad. La inclusión educativa no es otra cosa que asegurar el acceso de todas y todos los estudiantes, la calidad, la participación y frenar toda barrera de exclusión (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2006).

El frenar estas barreras que impiden una escuela inclusiva (arquitectónicas, pedagógicas, socioculturales, económicas) traspasan las murallas de las escuelas y se conciben en lo esencial como un nuevo modelo social de relacionarnos, el cual busca la promoción de la autonomía e independencia de los sujetos, bajo una meta de escolarización de calidad para todos y todas, sin exclusiones (Echeita y Cuevas, 2011; UNESCO, 2015).

Booth y Ainscow (2011), al proponer un Índice para la Inclusión, nos invitan a ser innovadores, creativos y favorecer el aprendizaje de todas y todos y no solo de estudiantes con Necesidades

¹ Universidad de Santiago de Chile.

Educativas Especiales (en adelante NEE), y para ello el profesorado deberá adecuar o transformar sus prácticas pedagógicas cotidianas.

El profesorado y sus prácticas pedagógicas son el pilar fundamental de la innovación para una educación inclusiva, sin ellos el cambio no será posible. Es por ello por lo que se ha estudiado en la última década a los educadores, partiendo por sus percepciones frente a este fenómeno. Se constata que tienen una muy buena actitud y prácticas favorables hacia la inclusión de estudiantes con NEE (Arnaiz y López, 2016; Garzón et al., 2016; González et al., 2016, Pegalajar y Colmenero, 2014); que la formación inicial recibida así como la experiencia práctica previa en la atención a la diversidad, impacta en la actitud del docente hacia las prácticas inclusivas (Garzón et al., 2016; González-Gil et al., 2016, Granada et al., 2013); y que existe una relación directa entre actitud positiva hacia la inclusión y el despliegue de prácticas inclusivas en las aulas (Garzón et al., 2016). Sin embargo, encontramos otras realidades donde el profesorado expresa opiniones favorables a la inclusión que no se conciben con sus acciones excluyentes (Cunha y Gómes, 2017). García y Delgado (2017) establecen que el profesorado sigue manteniendo la lógica de modelos alejados de la inclusión escolar, lo que nos debe preocupar si queremos cambiar la escuela y que nuestros estudiantes se sientan seguros, acogidos y listos para aprender.

La educación inclusiva solo se llevará a cabo si somos capaces de introducir técnicas y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente, ya que el profesorado debe ser capaces de diseñar entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual y colectivo, la investigación y el pensamiento crítico e innovador.

1. Marco para la buena enseñanza y profesorado

Nos basaremos en el actual Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) (Mineduc, 2021), que nos entrega una serie de indicaciones para desarrollar un trabajo educativo de primer nivel y bajo los preceptos presentados al inicio de este capítulo, como la inclusión, la participación y el trabajo colaborativo e innovador.

Estas indicaciones entregadas en el MBE son la piedra angular donde descansa la evaluación docente actual y por tanto, avanzar en nuestra carrera profesional. Cada docente debe ser capaz de construir una planificación siguiendo las presentes indicaciones:

1. **Ambiente de aula** basado en relaciones sólidas que fomentan las conexiones emocionales, la seguridad emocional y física, y el sentido de identidad, pertenencia y propósito de todos/ as los/as estudiantes como corresponsables en la construcción de una comunidad educativa basada en el buen trato (dominio B del MBE, 2021).
2. **Estrategias de enseñanza** bien organizadas y productivas, ancladas en la evaluación formativa, que apoyan la motivación, la competencia y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Estas estrategias otorgan apoyos específicos en función de las necesidades de los/as estudiantes, con el propósito de involucrarlos/as en tareas de aprendizaje desafiantes y atractivas que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y metacognitivas (dominios A y C del MBE, 2021).
3. **Aprendizaje social y emocional** que fomenta habilidades y hábitos que permiten el progreso académico y el compromiso con el aprendizaje. Enfatizando las habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo, la vida en democracia y la buena convivencia (dominios B y C del MBE, 2021).
4. **Desarrollo de prácticas y disposiciones docentes** que ofrezcan oportunidades de aprendizaje equitativas y sensibles a la creciente diversidad del estudiantado, con énfasis en la valoración de la propia cultura y la cultura de otros, en el desarrollo de un sentido de corresponsabilidad para erradicar prejuicios y conductas discriminatorias en el centro educativo, y en la participación ciudadana en una sociedad democrática (dominios A, B, C, y D del MBE, 2021).
5. **Colaboración entre distintos actores** y redes de apoyo, internos y externos del centro educativo, que permitan responder a las necesidades de los/as estudiantes y abordar tempranamente, en conexión cercana con las familias y organizaciones en el entorno, factores de riesgo que llevan a la

exclusión educativa y a problemas de salud, bienestar físico y emocional (dominio D del MBE, 2021).

6. **Aprendizaje profesional permanente** basado en la reflexión y experimentación, con foco en la mejora de los procesos de enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. Considerando la dimensión ética que subyace a las interacciones y decisiones profesionales, los/as docentes colaboran con sus pares para abordar de manera colectiva problemas específicos de la práctica y generar oportunidades para contribuir a la mejora continua del centro educativo (dominio D del MBE, 2021).

Ser profesional de la educación hoy en día exige actualizarnos constantemente, por lo que a continuación se presentan algunas estrategias y técnicas didácticas para ser implementadas por los docentes en la sala de clases, todo esto con el propósito de fomentar la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, haciendo estos espacios más democráticos e inclusivos.

2. Técnicas didácticas para una escuela inclusiva e innovadora

Técnica Yo soy

Cada estudiante debe responder a interrogantes que en conjunto entregan un texto poético que sirve de presentación:

Yo soy..... (nombre de sus abuelos y abuelas)

Yo soy..... (nombre del lugar en que nació)

Yo soy..... (nombre de una actividad extraprogramáticas que realice)

Yo soy..... (nombre de una comida favorita)

Yo soy..... (nombre de alguna característica personal)

Yo soy..... (nombre del estudiante)

Luego se juntan todas las respuestas en una oración y se comparte en público aquellos que quieran.

Técnica de historia de vida

Es una actividad que busca la máxima expresión a partir de preguntas generales, pero que involucra crear un relato personal e íntimo. Se debe dar el tiempo para reflexionar por lo que puede ser un buen primer trabajo que desarrollar con los estudiantes que inician un nuevo ciclo educativo.

Modelo:

¿Quién soy?

¿De dónde vengo?

¿Qué quiero aprender este año?

¿Cuáles son mis talentos y fortalezas?

Técnica del parecido a

Se trata de buscar diversas asociaciones que justifican la confección de ideas complejas a partir de la unión de ideas simples. Para ello ocupamos la *relación entre palabras* para que el estudiante pueda unir palabras y luego ideas y conceptos.

Podemos iniciar por la *relación subjetiva*, donde será el propio estudiante, a partir de las vivencias personales, que relacione palabras con sentimientos o ideas que tenga y que por lo mismo son muy difíciles de entender para el resto de las personas.

Luego proseguimos con *relaciones por contraste*. Estos pueden ser variados, desde sentimientos como bello/feo; bueno/malo; amor/odio hasta conceptos propios de diversas asignaturas: día/noche; sinónimos/antónimos; redondo/cuadrado; negro/blanco.

Para el caso de la enseñanza de la Historia se ocupa bastante la *relación por antecedentes*, que explican un hecho y se busca su origen temporal, intelectual, emocional, histórico, político, cultural o económico. Como por ejemplo los antecedentes de la Independencia de Chile.

Finalmente, y que pueden fomentar la creatividad están las *relaciones consecuentes*, que son las que se expresan a partir del futuro, es decir, anticipar las situaciones o hechos. Como, por ejemplo: ¿cuál puede ser la consecuencia del calentamiento global?, ¿qué sucederá

cuando conquistemos el planeta Marte? O más actual: ¿cómo será mi país el año 2050?

Técnica de la carta anónima

Busca el máximo de expresión escrita sobre algún tema en particular. Sin guardar recelos por el contenido, del cual nadie se hace responsable. Busca la catarsis, a partir de una carta que los estudiantes pueden dirigir hacia una persona o institución, argumentando, criticando y/o proponiendo ideas. Lo importante es asegurar el anonimato de quien escribe la carta, ya que solo de esta forma daremos la posibilidad de una máxima expresión, sin censuras. De manera individual realizarán una carta anónima, la carta puede contener preguntas, inquietudes, soluciones, puntos de vista, opiniones sobre un tema o contenido que quieran aprender en nuestra clase. La actividad tiene un tiempo máximo de 30 minutos para que ordenen sus ideas y redacten la carta, al terminar la doblan en cuatro partes y son entregadas al finalizar la clase.

Técnica de juego de roles

Busca la expresión corporal y apropiarse de discursos de personajes. Es tomar el papel de actor o actriz e indagar sobre la vida de alguien y expresar sus sentires y pensamientos a partir de una dramatización o monólogo. Se requiere un tiempo de aprendizaje autónomo para que los estudiantes puedan investigar y hacerse del papel. Puede ser una obra de teatro, que involucre crear una escenografía, vestimenta, maquillaje, lo que dará la posibilidad que todos los estudiantes puedan tener una responsabilidad en el montaje de la obra. Recordemos que todas las labores son fundamentales y por ende se evalúa la responsabilidad, el logro de los objetivos y el resultado final de la obra. Puede ser un buen proyecto para finalizar una unidad de aprendizaje o curso.

Técnica de las preguntas (Torrance, 1966)

Las preguntas son un sistema incomparable para potenciar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo. Según el tipo de preguntas que se realicen a los estudiantes, dependerá el aprendizaje que ellos puedan alcanzar. Cada estudiante debe aprender a preguntar y para ello puede utilizar este decálogo. Las posibilidades son múltiples (textos, videos, imágenes, pinturas, proyectos de investigación).

- Interpretativas: ¿qué crees que significa la afirmación que hace el autor del siguiente texto? (se agrega texto según el nivel del estudiante)
- Comparativas: ¿cuáles son las diferencias entre vertebrados e invertebrados?
- Analíticas: ¿cómo funciona un refrigerador?
- Sintéticas: ¿cuáles son las características del clima tropical?
- Convergentes: ¿quién es el autor de *Cien años de soledad*?
- Divergentes: ¿estás seguro de que la sinapsis es un proceso magnético?
- Redefinición: ¿por qué el reloj es como un árbol?
- Estimulantes: ¿qué harías si fueras famoso (a)?
- Reflexivas: ¿por qué existe el trabajo infantil en países pobres?
- Hipotéticas: ¿qué pasaría si nos instaláramos a vivir en la luna?

Técnica de la síntesis

La síntesis se caracteriza por su brevedad, relación y originalidad, de la cual se extraen ideas y aproximaciones de algún tipo de conocimiento. Ejemplos de síntesis a utilizar de manera didáctica dentro del aula son los “slogans publicitarios”, “frases y dichos”, “títulos varios”.

Ejemplo de preguntas de síntesis: haz la síntesis de tu vida en cuatro palabras, poner un título a tu día, inventar una marca de zapatillas.

Técnica del detective

La técnica del detective es ideal para fomentar la investigación y recopilación de información (huellas). Cada estudiante debe proponer un caso (problema) a todo el curso, y estos votarán por el caso más atractivo a resolver.

El grupo se divide en equipos de búsqueda de huellas y deberá construir un reporte de la información recolectada.

El profesorado debe monitorear que todos participen y que logren resolver el caso en el menor tiempo posible. Es ideal para motivar el inicio de una nueva unidad y se puede desarrollar en dos clases.

Reflexión final

La formación de profesores y profesoras, sus actitudes hacia la inclusión educativa y sus actuaciones en un contexto de práctica pedagógica deben ser innovadoras, creativas y que motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje. Se debe instalar en la discusión y reflexión pedagógica cotidiana en las escuelas, en especial en los niveles de educación parvularia y básica el tema de la diversidad e inclusión educativa, en todos sus aspectos (teórico, prácticos, discursivos, controversiales, políticos) y lograr un cambio de paradigma hacia una sociedad que se reconstruya mirando como riqueza la diversidad, interculturalidad e inclusión.

Hay que recordar que la labor docente es el trabajo más importante para nuestros niños y niñas, ustedes son sus referentes, sus heroínas y héroes que todo lo pueden, y confían en vuestras capacidades.

Para lograr estas metas de cambio y mejora de las escuelas, debemos tener presente algunos aspectos críticos que muchas veces limitan los alcances de las innovaciones. Podemos mencionar la falta de actualización docente por los bajos incentivos que existen al respecto: el tiempo dedicado a la innovación y su sostenibilidad en el tiempo que muchas veces no es respaldada como es debido por los equipos directivos; desconocimiento por parte de las familias del mejor acompañamiento educativo de estas estrategias y técni-

cas; falta de motivación de algunos estudiantes, que dificultan las innovaciones.

La resistencia al cambio es una constante a la naturaleza humana y en el campo de la educación no está ajeno a esta situación, sin embargo el profesorado debe sobreponerse a estos y otros inconvenientes, a partir de un trabajo colaborativo y por departamentos; creación de redes pedagógicas locales para compartir conocimiento pedagógico; que parte de los recursos económicos de la escuela sirvan para construir un plan de acompañamiento docente entre pares; entre otras alternativas de profesionalizar nuestra labor.

Referencias

- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos*, 31(2), 41-56.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. CSIE.
- Cunha, R.F. y Gomes, A.L. (2017). Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. *Práxis Educativa*, 12(2), 414-429. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6046859>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-23). Graó. http://sauce.pntic.mec.es/jmam0088/diversidad/pdf/atencion_a_la_diversidad.pdf
- García, F.J. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049230>
- Garzón, P., Calvo, I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>
- González, R., Medina, M. y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 131-148. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132224/Ventajas_del_tratamiento_inclusivo_de_la.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/219321>

- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 51-59. <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/3301>
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (74), 131-160.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- MINEDUC. (2021). Estándares de la profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2014321195213>
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests. Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B*. Personnel Press.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Propuesta de mejora del proceso educativo inclusivo migrante en una escuela municipal del Gran Santiago

Catalina Catalán Quintrecura¹

Ángela Celis Muñoz²

Thaís Toro Soto³

Pablo Castillo Armijo⁴

Introducción

Los últimos años en Chile han sido de importantes transformaciones en el ámbito educativo, es especial con el consenso generalizado de mejorar la educación pública de nuestro país, de la mano de conceptos de inclusión, diversidad, justicia social y cambio y mejora escolar. Es en ese contexto donde nos preguntamos ¿cómo es el actual proceso de inclusión de los/las estudiantes recién llegados a nuestro sistema educativo?, ¿cuáles son los grandes desafíos que enfrentan los docentes al momento de planificar e impartir sus clases en ambientes de mayor diversidad?, ¿qué tan eficientes son, a criterio de docentes, las medidas de inclusión educativa implementadas como parte de sus nuevas metodologías? y ¿qué tipo de ambiente escolar se genera en una escuela que se ha declarado como inclusiva?

Todas estas interrogantes surgen desde nuestra actual realidad de amplia diversidad presente en nuestra sociedad y que es necesario de afrontar como política pública a la brevedad, ya que las escuelas chilenas están actuando de manera reactiva a la problemática y no sabemos si estas medidas son las más adecuadas para asegurar el derecho a una educación justa y fraterna para todas y todos; “respecto a la interculturalidad que se produce por la inmigración desde el resto de América se avanza muy lentamente. Sin embargo, el país

1 Licenciada en Educación (EGB). Universidad de Santiago de Chile.

2 Licenciada en Educación (EGB). Universidad de Santiago de Chile.

3 Licenciada en Educación (EGB). Universidad de Santiago de Chile.

4 Universidad de Santiago de Chile.

cambió y hoy se abre indiscutiblemente a la riqueza de nuevas culturas y lenguas” (Campos-Bustos, 2019, p. 1).

1. Marco referencial teórico

1.1. ¿Qué entendemos por inclusión educativa en Chile?

En las últimas décadas se ha nombrado cada vez más la palabra inclusión, reflejándose en la agenda educacional de cada país. Si bien existen diferentes definiciones en el ámbito educativo la UNESCO la define como:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (UNESCO, 2006).

El considerar a la inclusión como el principio a la NO discriminación involucrará para el Estado chileno a fines de la primera década del 2000 redefinir muchas de sus actuaciones, en especial aquella que permitía la selección de estudiantes, que evidentemente es un acto discriminatorio.

La inclusión acoge a todos quienes presenten necesidades educativas y respondan a la diversidad (Ocampo, 2014), es por esto que dentro de la educación inclusiva debe existir un reconocimiento global sobre la diversidad existente en el estudiantado, entregando así las oportunidades necesarias tomando en cuenta no solo sus condiciones físicas y sensoriales, sino también aquellas características físicas y cognitivas, potencialidades, ritmos, y motivaciones propias del estudiante (Luque Parra y Luque Rojas, 2015).

En el mismo escenario, la inclusión es concebida como “un paso más allá” (Blanco, 2006, citado en Armijo-Cabrera, p. 5) de la integración, reconociendo la educación como un derecho humano que

está a la base de una sociedad más justa (Ainscow y Miles, 2008, citados en Armijo-Cabrera, p. 6), sin embargo, se discute que la educación inclusiva no sólo se trata de aceptar estudiantes en las escuelas, sino que debe velar para que se “logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades, por ello se dice que al docente le asiste una alta responsabilidad en su proceso de preparación, y formación permanente” (Luque, 2016, p. 26).

Si bien se habla de lo importante que es la inclusión y la necesidad de tener que implementarla en los establecimientos educacionales, no obstante, no hay una formación suficiente hacia los docentes para atender a las múltiples necesidades que se generan en las escuelas chilenas (Castillo-Armijo, 2021).

Es importante mencionar que, para dar paso al avance de la inclusión, se debe dejar atrás la mirada tradicional de cómo se ejerce el proceso de enseñanza desde el docente hacia el estudiante, el que consiste solamente el traspaso unidireccional de información. “De tal modo, si se aspira a avanzar en términos de inclusión educativa y conseguir mejoras dentro de los espacios académicos, no se puede continuar percibiendo la diversidad del alumnado como una característica limitante” (Sepúlveda y Castillo-Armijo, 2021, p. 187).

Por ello se debe reconocer que la formación docente es un foco primordial de la educación inclusiva: “[...] se requiere de una alta formación del profesorado para elevar los niveles no solo en la enseñanza, sino también en el aprendizaje y la calidad educativa, es decir, que, a docentes más preparados, mejores planeaciones y ejecuciones pedagógicas (Velázquez et al., 2016, p. 24).

Un foco actual de trabajo que persigue la inclusión y que debe ser parte de la formación docente, se refiere a los movimientos de sujetos que por diversos motivos se trasladan de un lugar a otro, incluyendo migraciones internas nacionales, entre países y continentes. Es necesario consignar que durante toda la historia de la humanidad han existido desplazamientos y procesos de intercambios culturales y nuestro país no ha estado ajeno a aquello, desde sus procesos de colonización europea, pasando por el repoblamiento de sectores australes/rurales/indígenas planificadas de diversos gobiernos durante el inicio y consolidación de la República.

Sin embargo, en los últimos años en contexto chileno se ha enriquecido de diversas otras culturas bajo la llegada de los migran-

tes, sean estos fronterizos como bolivianos, argentinos, peruanos, como venidos de otras partes de Latinoamérica y el Caribe como colombianos, venezolanos, dominicanos y haitianos entre los grupos fácilmente distinguibles y que conviven con los connacionales, de maneras diversas.

En lo que concierne a la educación, este nuevo escenario de plurinacionalidades nos enfrenta a desafíos de cambio y mejora de nuestro sistema educativo donde todas y todos estamos llamados a hacernos cargo de una u otra manera.

En Chile, “el 5,3% de estudiantes corresponde a extranjeros” (MINEDUC, 2021), destacando que, según una noticia del diario *La Tercera* “La Región Metropolitana (RM) tiene la mayor cantidad de estudiantes extranjeros del país” (Gálvez, 2021).

Como se puede observar, no podemos definir un solo concepto de inclusión y quizás por ello es que es un proceso en pleno desarrollo de instalación en nuestra sociedad y nuestras escuelas.

1.2. ¿Qué dice la investigación reciente sobre la nueva inclusión educativa en el sistema escolar?

Desde el año 2015 se registrará un aumento explosivo de la migración en Chile, complejizando el concepto que manejábamos de inclusión educativa hasta ese momento, más cercano a la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la inclusión social de capas sociales desfavorecidas (pobres y pueblos originarios preferentemente).

El proceso de inclusión educativa se combinará con la interculturalidad creciente de estudiantes migrantes preferentemente, y estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, quienes había quedado subsumidos bajo un currículum homogéneo chileno.

Es así como en la investigación realizada por Fuenzalida (2017) se toma así como objeto de estudio a los y las estudiantes haitianos/as, mientras que Bustos y Gairín (2017) se enfocan en estudiantes migrantes fronterizos en la ciudad de Arica. En ambos casos se concluye que se cuenta con una limitada predisposición a la interculturalidad, señalando que las escuelas parten de la premisa de que los estudiantes deben adaptarse al sistema escolar, considerando como

principal tarea la realización de procedimientos normalizadores (seguir instrucciones y órdenes del adulto, cumplir con el uniforme y reglas internas de la escuela y por supuesto el currículo nacional obligatorio).

Fuenzalida abarca específicamente la integración sociocultural en las escuelas de los y las estudiantes provenientes de Haití en segundo ciclo, mediante un diagnóstico social, incluyendo entrevistas, intervenciones y observaciones del aula, concluyendo que:

[...] se identificaron creencias negativas de los/as profesores acerca del ingreso de estudiantes haitianos/as y la inexistencia de capacitación para los mismos y, además, identificando barreras u obstaculizadores inherentes al estudiantado haitiano de tipo idiomático, de carácter relacional con sus pares, y la existencia de prácticas violentas (Fuenzalida, 2017, p. 5).

Eliminar y erradicar el racismo en Chile es un tema complejo de tratar, mayormente cuando se habla de la población haitiana que ha llegado al país, por ello, la escolarización de niños y niñas procedentes de Haití es todo un dilema.

Según el estudio realizado por Pavez-Soto et al. (2019), denota la existencia del racismo que se vive en los establecimientos del país al momento de integrar al estudiantado haitiano, donde la principal barrera de inserción es su idioma natal afirmando que “[...] la forma de hablar y la manera en que las niñas y los niños haitianos se expresan con el medio que los rodea, son parte de los factores que motivan la práctica racista por parte del grupo de pares” (p. 418).

Del mismo modo, Campos-Bustos (2019) realizó una investigación sobre los procesos de integración lingüística de haitianos en escuelas chilenas, demostrando que la escasa flexibilidad desde el Ministerio de Educación al momento de realizar cambios en los programas de estudios imposibilita la fácil adaptación de los estudiantes en el contexto escolar, donde es el propio establecimiento el que debe innovar y crear estrategias de integración oral posibilitando la comunicación con el estudiantado en cuestión, dejando en segundo plano la lectura y la escritura del mismo; reflexionando que:

Los escolares de origen chileno y haitiano pueden beneficiarse mutuamente en un aula plurilingüe, puesto que al oír, leer y escribir otra lengua es cierto que la reflexión del lenguaje propio se amplía y se enriquece notablemente. Sin embargo, mientras las lenguas no se consideren un derecho, sino un problema, se está lejos de contribuir en el aula pública de Chile (Campos-Bustos, 2019, p. 16).

Hartung (2020) afirma que “entre 2015 y 2018 la proporción de niños y niñas extranjeros aumentó en un 271%, pasando de 30.625 a 113.585”, lo que conlleva la toma de decisiones con mucho criterio pedagógico en las escuelas de Chile para incluir al nuevo estudiantado.

Sin embargo, otros estudios e investigaciones dejan al descubierto la poca iniciativa que se vive en los establecimientos al momento de trabajar para y por los estudiantes extranjeros. Marcia Herrera (2020) en su propuesta de impulsar un Magíster de Interculturalidad e Inclusión Educativa señala que:

[...] no existe una misma mirada hacia la inclusión de los migrantes en la comunidad educativa y se deja en manos de la profesora de curso solamente el trabajo con ellos, es aquí donde el desconocimiento de cómo abordar la enseñanza y comprensión de su cultura, concluye en considerarlos como estudiantes con dificultades de aprendizaje porque no rinden como los demás, sobre todo aquellos que no manejan totalmente el idioma, y muchos casos terminan derivados de manera errónea al Programa de Integración Escolar (s. p.).

Desde este punto de vista se demuestra que aún no existen programas específicos para incluir al estudiante extranjero, y que en algunos casos por la falta de adecuación curricular y evaluativa se termina asignándoles Necesidades Educativas Especiales (NEE) que muchas veces no presentan.

1.3. ¿Con la Reforma de la Educación Inclusiva del 2015 solucionamos las exclusiones e injusticias educativas en Chile?

El proceso de Reforma Educacional para entregar a Chile: “Un sistema educativo moderno, de calidad y desde el que se obtengan conocimientos, competencias y valores democráticos” (Bachelet, 2016) será impulsado con fuerza en el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018).

En esta nueva Reforma se estipula la Ley 20.845 (MINEDUC, 2015) como una respuesta concreta a las demandas ciudadanas por resguardar el derecho social a la educación de calidad, específicamente en el ámbito escolar, para velar por erradicar la segregación de estudiantes en los procesos de admisión a los establecimientos educacionales, eliminar el lucro de los privados y avanzar hacia una nueva educación pública.

Según afirma la Superintendencia de Educación de Chile (2022), esta ley permitiría resguardar el derecho a la educación e inclusión de todos los estudiantes, asegurando los principios de igualdad y no discriminación, y promoviendo la valoración de la diversidad al interior de las comunidades educativas, independiente del país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra diferencia emergente como la identidad de género.

Lo anterior permitiría el acceso a una educación inclusiva e intercultural, respondiendo favorablemente a la migración de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales de todo el país, para destacar dos focos fundamentales en la Ley de Inclusión como es el abordar la diversidad y eliminar la discriminación en la educación (MINEDUC, 2017).

En este marco, la política nacional de estudiantes extranjeros determina las diferentes orientaciones del sistema educativo para la población migrante, destacando una serie de acciones que se llevan a cabo para el ingreso de estos estudiantes recién llegados a los diferentes establecimientos educacionales del país.

Es así que se señala que para los grupos de estudiantes que no poseen RUN o visa, el “MINEDUC generó una herramienta tecnológica que permitía a un establecimiento educacional matricular a un estudiante sin RUN, por medio de la asignación de un número” (MINEDUC, 2018, p. 13), este número recibe el nombre de Identi-

ficador Provisorio Escolar (IPE) y es creado con el fin de garantizar al estudiantado su acceso a la educación, además de permitir gozar de beneficios estudiantiles como becas de alimentación, programas de apoyo pedagógico, tarjeta nacional estudiantil, entre otros.

Por su parte, el estudiantado migrante al ingresar a la educación chilena debe ser integrado a un nivel según ciertas políticas. En el caso de un estudiante que no pertenezca a los países con los que Chile tiene convenio de reconocimiento de estudios (Bolivia, Paraguay, Brasil, Francia, Colombia, Perú, Israel, México, Puerto Rico, República Dominicana, Guatemala, Panamá, Ecuador, Venezuela, Honduras, Alemania, España, Argentina, Uruguay y Haití) y no cuente con un certificado para acreditar su último curso aprobado, el establecimiento deberá realizarle ciertas evaluaciones para determinar el nivel en el que permanecerá según su edad, de modo que a los hispanoparlantes se les evaluará en un plazo de tres meses aproximado y a los estudiantes hablantes de otro idioma se les aplazará la evaluación hasta el último trimestre del año escolar. “En este contexto se sugiere aplicar las evaluaciones en la lengua materna del estudiante, o esperar hasta el último trimestre del año en curso para evaluarle, una vez que ha tenido la posibilidad de aprender el idioma” (MINEDUC, 2017, p. 31).

Por otro lado, “[...] la asignación de un estudiante a un curso más bajo al que le corresponde por edad constituye una situación similar a la de repetir de curso” (MINEDUC, 2017, p. 31), sin embargo, este hecho en el mayor de los casos se intenta evitar para no generar deserción escolar.

Kishore Singh (2019) reconoce a la educación “como un derecho y no un bien de consumo”. Sujeto a esta frase la educación tiene el deber de facilitar una enseñanza inclusiva, dirigida a todo el estudiantado sin excepción, trabajando en el desarrollo de un aprendizaje profundo y contextualizado, bajo adecuaciones curriculares que abarquen todos los intereses, capacidades, características y necesidades presentes en las escuelas.

En algunos casos, para que los niños y niñas se conozcan y apoyen en las escuelas mixtas, se utilizan dos o más idiomas (García, 2022). A partir de lo que se menciona, podemos demostrar que algunos establecimientos no solo contemplan adaptaciones o adecuaciones curriculares hacia los estudiantes NEE, sino que también

consideran incluir e integrar a los estudiantes migrantes, ya que, al provenir de diferentes países, traen consigo otros idiomas y otras culturas, lo que es de vital importancia que los establecimientos consideren estos nuevos factores culturales como una riqueza y no como una amenaza en su PEI.

Es de suma importancia que en las adaptaciones curriculares se considere el grado de significatividad para los estudiantes, pero también para sus familias y compañeros de clase (Montaner, 2022).

Es por esto por lo que cada adaptación curricular está sujeta a las necesidades y las diferentes limitaciones que tenga cada estudiante teniendo en cuenta que estos presentan avances y/o retrocesos al momento de generar el aprendizaje acorde a las modificaciones, debido a que hay que evaluar cada caso de forma individual, teniendo en cuenta que las decisiones que se tomen al respecto serán siempre revisables (Martín, 2010).

Una de las estrategias popularmente usadas para facilitar procesos de adaptaciones curriculares es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, “talla-única-para-todos” (Alba et al., 2018).

Para que no se sigan originando injusticias educativas que perpetúen una “Pedagogía de la Exclusión en Chile” (Castillo-Armijo, 2022), “[...] los y las estudiantes necesitan de un currículum el cual no los segregue, sino más bien, les proporcione oportunidades las cuales sean justas y equitativas para aprender” (Alba et al., 2018).

Como hemos podido observar, la concreción pedagógica de la inclusión educativa es parte del camino que debe seguir toda sociedad en la concreción de ideales de justicia social, por tanto no es justo pensar que solo los centro educativos deben modificar sus estructuras de pensamiento y acción, sino que otras profesiones también deben darse cuenta que para llegar a una sociedad desarrollada, libre de odios y de mayor calidad de vida, deben hacer sus aportes desde sus espacios, siendo solidarios, fraternos y justos.

1.4. ¿Cómo podemos evaluar la inclusión educativa en nuestros centros educativos?

Como se ha mencionado en los puntos anteriores, la educación inclusiva se ha vuelto una necesidad en el ámbito educativo chileno, atendiendo una serie de diversidades, tanto discapacidades físicas, como mentales, necesidades educativas especiales (NEE), diferencias culturales, étnicas y raciales entre otras, y promoviendo con la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la eliminación de la discriminación y fin al lucro de la educación (MINEDUC, 2015).

Si bien se han tomado medidas en una serie de escuelas a lo largo del país, como planes de convivencia escolar, planes de inclusión educativa, contratación de apoyos profesionales como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y principalmente educadores especiales, nos preguntamos ¿cómo se puede llegar a diagnosticar que tan efectivas han sido estas implementaciones? y ¿cómo se evalúa la educación inclusiva dentro de una escuela? Para responder a estos cuestionamientos, se ha elaborado y validado cuatro instrumentos de evaluación de la inclusión escolar, siguiendo el Índice de la Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) con el fin de que:

La validación de constructo de cuestionarios permite su posterior uso por las comunidades educativas para realizar diagnósticos educativos en torno a conceptos como diversidad, inclusión, participación, barreras de exclusión, prácticas y gestión inclusiva (Castillo-Armijo et al., 2020, p. 18).

El Índice de Inclusión constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; **políticas, prácticas y culturas inclusivas** y donde debe participar la mayor cantidad de personas involucradas en la comunidad educativa. En el caso de la validación realizada por Castillo-Armijo et al. (2020), se presentan cuestionarios para aplicar a: estudiantes (ver Anexo 1), apoderados (ver Anexo 2), profesores (ver Anexo 3) y asistentes de la educación (ver Anexo 4).

2. Metodología de la investigación

2.1. Enfoque y diseño de la investigación

La metodología utilizada en la investigación fue de corte cualitativa, que buscó comprender un fenómeno en su contexto específico, es por ello por lo que optamos como diseño de investigación por un estudio de casos (Stake, 1999). El estudio de caso “[...] es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López, 2013, p. 140).

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, qué hace (Stake, 1999).

Bajo esta circunstancia podemos establecer que un estudio de caso no es una investigación de muestras para explicar una realidad mayor, sino que se debe destacar y comprender la unicidad del caso, sus diferencias que lo hacen distinguibles de otros casos. Es desde este diseño es que debemos justificar el caso seleccionado intencionalmente y que actúa como escenario de nuestra investigación.

2.2. Caso de estudio: escuela pública de una comuna de la Región Metropolitana

Se consultó al DAEM de la comuna por alguna escuela que destaque por su grado de trabajo frente a la diversidad, siendo esta escuela considerada como destacada. Además, que presentara las siguientes características distintivas: nivel socioeconómico medio-bajo con índices de vulnerabilidad altos, alta presencia de migración extranjera y políticas internas para su atención preferencial, que cuente con un programa de Proyecto de Integración Escolar (PIE) y que incorpore a las familias en los procesos educativos.

2.3. Instrumentos de recogida de información

Dentro de nuestra investigación recurrimos a dos técnicas para recoger información propia de la investigación educativa. Para la primera fase de recogida de información se consideraron documentos de gestión de la escuela como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Programa de Mejoramiento Educativo y el Reglamento Interno y en segundo lugar recurrimos a la aplicación de cinco entrevistas en profundidad a actores claves de la escuela (encargado de convivencia, profesores del curso seleccionado y directivos).

2.4. Rigor científico de la investigación

Para asegurar el rigor científico de nuestra investigación recurrimos a los siguientes procesos de triangulación:

- Triangulación de las fuentes de datos: estudiamos las percepciones, opiniones y creencias en torno al fenómeno de la inclusión educativa de los participantes. La triangulación de las fuentes de datos se efectuó a partir de la utilización de variadas técnicas, como aquellas de carácter individual como las entrevistas en profundidad y con la información documental del centro educativo.
- Triangulación de expertos: presentamos continuamente la información recolectada en el campo de estudio, como también nuestras interpretaciones a un experto en educación inclusiva, como una forma de someterlo al juicio externo que enriqueció el estudio con nuevas interpretaciones, sugerencias y a la vez permitió explorar otros aspectos no considerados al inicio de la investigación.
- Triangulación metodológica: lograda a partir de la utilización de diversos métodos para aproximarnos a la realidad, sobre todo con revisiones documentales y entrevistas en profundidad. Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clasifiquemos o que anulemos algunas influencias externas (Denzin, 1984).

2.5. Análisis de la información

El análisis de la información fue vía categorización y por recurrencia de significados. Este tipo de análisis nos ayuda a encontrar hallazgos científicos significativos y con la mayor validez y confiabilidad posible.

3. Resultados y propuestas de mejora para una escuela más inclusiva y diversa

3.1. Con relación a la migración internacional

Podemos darnos cuenta de que la migración es un foco principal desde siempre en la escuela como hace alusión el entrevistado número 1: “Nuestra escuela desde siempre hemos tenido gente inmigrante, profesores, alumnos, gente que trabaja acá” (E1, 2022) y una de las grandes dificultades que se han presentado son los niveles en los que los estudiantes migrantes llegan: “En relación con los inmigrantes tienen niveles muy diferentes, los chicos que son inmigrantes algunos vienen bastante bien y otros vienen bastante mal” (E1, 2022). Esto se refleja en la barrera idiomática de algunos de los estudiantes migrantes: “Tengo uno nuevo que estuvo dos años sin ir al colegio y tiene mucha dificultad idiomática también” (E2, 2022), pero al pasar los años el establecimiento ha realizado técnicas de inclusión para ellos/as:

Los niños que son haitianos que tenían la barrera idiomática ya llevan tantos años que han adquirido el idioma, aun así, hay ocasiones en los que uno acude a algunos de nuestros asistentes de educación que son haitianos y tenemos la mediación entre ellos (E3, 2022).

Los docentes y la dirección lograron notar una dificultad en la comunicación entre estudiantes migrantes y docentes, donde esto afectaba directamente en la disciplina dentro del aula. En este caso es bueno conocer los modismos de cada país presente en las aulas y así evitar malentendidos.

A pesar de que el establecimiento tiene una gran diversidad de nacionalidades, el concepto “racismo” no es un motivo del cual la dirección, ni los docentes tienen que preocuparse a menudo:

No se ha dado eso de que tú vienes de acá, tú eres el *veneco* o tú eres *el negro*, no se ha dado eso y no hay un problema en decirlo o en que un compañero le diga *joye negro!* no hay un problema si eres negro (E1, 2022).

Dado esto el establecimiento está preparado para recibir estudiantes de cualquier parte del mundo, debido a que no hay discriminación: “Ese niño que está ahí es de Estados Unidos y el que está al lado es un venezolano, entonces para nosotros es como así, para nosotros no es tema que sea o no sea de tal lugar” (E1, 2022).

3.2. Sobre el concepto de inclusión educativa

El establecimiento, se destaca por ser inclusivo: “Nosotros tenemos todo tipo de estudiantes, o sea, no hay ninguna discriminación bajo ningún concepto como pueden ver, de raza, de problemas físicos, problemas de aprendizajes, hay de todo. O sea, no hay exclusiones” (E2, 2022), lo que hace referencia a la inclusión como el acto de contar con una diversidad de estudiantes, sin tener un modelo que los defina, sino que son todos diferentes y admitidos en la escuela; sosteniendo que como establecimiento:

Tratamos de incluir a todos los estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, donde todos participen y tengan las mismas oportunidades de aprender, por ejemplo, ahí entran también, porque lo digo desde varias aristas, porque entran tanto los estudiantes con alguna NEE o estudiantes migrantes en este caso (E5, 2022).

Reafirmando nuevamente que trabajan bajo el concepto de inclusión, desarrollando estrategias educativas para todos el estudiantado sin importar su condición, definiéndose a su vez con la siguiente frase: “Somos inclusivos por naturaleza, en nuestra escuela no se da el fenómeno del *bullying*” (E1, 2022), de modo que la

inclusión está tan inmersa en el establecimiento que para los actores no es una cuestión problemática, ya que la diversidad de personas y culturas no son temas que generen dificultades dentro de la escuela.

Del mismo modo, en cuanto a la convivencia escolar tampoco se han presentado complicaciones, los estudiantes respetan y empatizan con sus pares, en concreto:

Un estudiante X está sentado con algún otro compañero que pueda facilitar su comprensión, o cada vez que llegan compañeros nuevos a Chile, siempre se le incluye con otro que ya tenga más tiempo acá para que lo vaya socializando para que lo incluya en las actividades, para que medie en esta cosa social con los niños (E3, 2022).

Existe colaboración tanto de los docentes como del mismo estudiantado para llevar a cabo las tareas educativas dentro del marco de la inclusión:

Acá se respetan por ejemplo las diferencias de inclusión de los chiquillos, tratamos de no hacer las diferencias, por ejemplo, si yo hago una prueba el niño que está al lado, con la prueba disminuida o que está adecuada para su nivel, tratamos de que sea lo más viable o lo más parecida a la prueba de al lado para que no se noten menoscabos o diferencias (E4, 2022).

El trabajo que realizan los(as) docentes para integrar a los estudiantes al proceso educativo es una característica diferenciadora de la inclusión y por tanto es parte de como ellos practican y vivencian la diversidad en la escuela, como una riqueza para que todos(as) aprendan, no solo del currículum oficial, sino que de las vidas de los otros (as), como unos iguales.

3.3. Estrategias didácticas

Dentro de la escuela se ha buscado diferentes estrategias didácticas para integrar e incluir a todos los(as) estudiantes dentro del aula y del establecimiento, una de ellas es “el uso del error del compañero como manera de aprender o como método de aprendizaje” (E1,

2022), haciéndoles reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, es decir se les da a entender que la práctica es el camino para poder adquirir de manera significativa los objetivos:

¿Cómo vas a ser bueno en saltar la cuerda si nunca has saltado la cuerda? ¿qué tienes que hacer? saltar la cuerda mil veces, ¿cómo vas a ser bueno en matemáticas si no haces ejercicios matemáticos?, ¿cómo vas a ser bueno en hablar inglés si no lo practicas con tus compañeros (as)?, ¿cómo vas a ser bueno en escribir un poema si nunca has hecho uno? Entonces esa es la base nuestra, ¿qué se hace? se escribe un poema, ya y después que escribimos el poema decimos “¡ah y esto es un verso, y esto es una estrofa! (E1, 2022).

Uno de los lemas más utilizados por los docentes es “suave en el trato y firme en la idea” (E1, 2022). El establecimiento y los docentes se encargan de inculcarles a los estudiantes valores los cuales les sean significativos y ellos sean partícipes en estos “en los actos de todos los lunes la orientadora habla del respeto, la solidaridad, da ejemplos y los chiquillos levantan la mano entre la misma formación y dan sus perspectivas” (E4, 2022), uno de los valores que predomina en el aula al momento de enseñar es el respeto y amor:

Explícale con respeto, explícale con amor, es parte de la solidaridad de compartir lo que yo sé y de compartir mi amor por el otro, porque yo sé algo y lo estoy compartiendo, y qué más grande amor hay que entregar lo que tú sabes, ¿qué más grande amor hay que eso? no hay más (E1, 2022).

Y esto se refleja también en el trabajo colaborativo; “compañero, ¿tú puedes explicar cómo se hace esa *cuestión*?, pero con amor, explícale con amor porque es re difícil explicarle a alguien y no hacerlo sentir tonto” (E1, 2022).

Los docentes se preocupan de que todos los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para ser competentes en la sociedad y buscan diferentes estrategias para que ellos los demuestren a través de las diferentes habilidades las cuales ellos desarrollan:

También hacemos aula de recursos con los chicos, y yo trato de implementar diferentes tipos de evaluaciones, no solamente la prueba tradicional, también trabajos individuales, trabajo en equipo, exposiciones, para que todos puedan trabajar y tener la opción de sacar buenas notas (E2, 2022).

Las diferentes formas de evaluar o trabajar demuestran la integración e inclusión que existe en el establecimiento, debido a que se potencian los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes:

Yo siento que cuando trabajamos de manera práctica o experimental, o desde otra área que no sea solamente el cuaderno, el video y el libro, la experiencia sigue siendo significativa, independiente si voy a ser o voy a estudiar algo con relación a eso (E4, 2022).

Pero también los docentes se preocupan no solo de evaluar o trabajar de manera inclusiva, sino también de ayudar al estudiante a tener una visión espacial: “puede ser desde marcarles el cuaderno para orientación espacial por ejemplo en el cuaderno” (E4, 2022).

Para que los estudiantes entendieran mejor el idioma, los docentes y la Dirección utilizaron una estrategia que les servía para que entre la comunidad educativa se lograran comunicar:

Teníamos una actividad que era en la mañana que era el proceso de normalización, donde todos los profesores jefes estaban 20 minutos con su jefatura en la mañana y en ese periodo se trabajaban 5 palabras de la semana, que era palabras poco frecuentes en Chile o poco frecuente para los niños migrantes, donde uno escribía la palabra y se formaba una oración y hablábamos en función de esa palabra para que fuera parte de nuestro lenguaje o de nuestro uso diario para que los niños extranjeros nos entendieran y para que nosotros lo entiéramos a ellos porque esto es bidireccional (E3, 2022).

Esto genera un clima de respeto y logra una buena comunicación dentro de la escuela, pero además aun así había otras alternativas para una mejor relación pedagógica y disciplina con los estudiantes:

Contratamos a un profesor haitiano que se supone que era traductor dentro de la sala, pero finalmente no funcionaba entonces se ocupó para que él explicara ciertas cosas como ¡oye, dile al niño que se siente! o ¡dile al niño que no puede estar tirando papeles! cosas así (E5, 2022).

Para los entrevistados es necesario fomentar siempre el buen trato y comportamiento en la escuela: “Verbalizamos el portarse bien, o sea, si tú te portas siempre bien te voy a decir ¡bien, te portaste súper bien hoy, has estado super atento, me encanta!” (E1, 2022), por otro lado, se fomentan el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes cuando no realizan las actividades en un tiempo determinado:

¡Te sientas, y te sientas y trabajas! ¿no trabaja? no trabaja, son las 13.00 h, no se va, quédese ahí está mi teléfono, usted no está castigado, lo que yo estoy haciendo ahora es que usted esté haciendo lo que no hizo antes, no está castigado, entienda eso, llame a su mamá, díglele que lo espere, díglele que va a llegar más tarde (E1, 2022).

Con el fin de darles a entender que obligarlos a realizar sus deberes escolares después no es un castigo, sino más bien una responsabilidad que no se efectuó en el momento, es decir, parte de la mejora escolar y de la incorporación de nuevas estrategias didácticas está en la normalización de los estudiantes y la creación de un ambiente de trabajo adecuado a las circunstancias.

3.4. Adecuaciones curriculares

En una escuela donde existe una gran diversidad de estudiantes, tanto por el simple hecho de ser seres únicos e irrepetibles, como por el hecho de contar con una gran cantidad de estudiantes extranjeros (as) en donde los niveles educacionales adquiridos en cada uno de los países de donde provienen no son iguales para todos y todas y por tanto es necesario realizar diversas adecuaciones curriculares, por ejemplo, “un chico que en Venezuela estaba en tercero básico allá y llegó a séptimo. Entonces le cuesta y hacemos adecuacio-

nes curriculares, hacemos diferentes estrategias, las actividades son otras para ellos” (E1, 2022), además de adecuar las actividades que están propuestas en los libros escolares entregados por el Mineduc, un ejemplo de, ello es la adecuación que realizó el entrevistado 1:

Venía en una plana entera el libro sobre el mote con huesillo, empanadas, humitas, entonces yo no hice eso, simplemente me salté esa cuestión y dije “no, vamos a dividirnos en grupos por nacionalidad y usted me va a decir cómo es en su país la comida, usted en el suyo y usted en el suyo”, y una clase hicimos “ya, usted va a traer una empanada, usted va a traer una arepa, etc.” y lo hicimos así, pero hay que adecuar el país, hay que adecuar cómo enseñamos (2022).

En relación con esto, el entrevistado 4 concuerda y añade que también se realizan adecuaciones en las evaluaciones:

Cuando hacemos la pauta de observación de clases, viene hecha, pero la compartimos y vemos ¡oye!, ¡pero cámbiale ahí!, ¡cómo quieres que haga cinco preguntas de un nivel alto! [...] ¿voy a agarrar toda la clase tratando de hacer esas preguntas?, ¡no!, ¡entonces pongámosle tres!, pero como voy a repetir cinco veces el objetivo, se me va a ir la clase repitiendo el objetivo, ¡ya pongámosle dos!, tenemos mucha participación en ese tipo de cuestiones [...] (E4, 2022).

Buscando, de este modo, generar clases contextualizadas y adecuadas a las necesidades que se identifican en el curso, además de los casos puntuales, en donde se requiera hacer otras adecuaciones, tanto en actividades, como en evaluaciones.

3.5. Participación del profesorado en el plan de inclusión educativa

Según la mayor parte de los entrevistados dicen que existe un trabajo colaborativo frente al desarrollo de los diferentes planes escolares que se llevan a cabo en la escuela, donde coinciden en lo siguiente; “todos hemos participado en el plan de inclusión de la escuela” (E1,

2022), “todos participamos en todas las cosas, aquí es todo participativo en este colegio” (E2, 2022).

Recalcando a su vez que:

Todos los años a nosotras se nos presentan los planes que tienen que ver con los protocolos, el protocolo migrante, el protocolo de regularización, el protocolo con respecto a las notas, en sí trabajamos nosotros con esos planes o con esas políticas (E4, 2022).

Donde el trabajo de estos planes y protocolos escolares se llevan a cabo bajo la participación del equipo docente.

3.6. Motivaciones y valoraciones hacia el estudiantado

Dentro de la comunidad educativa existe una cultura de lo que podemos clasificar como motivaciones y valoraciones hacia el estudiantado, que, por su trabajo, su esfuerzo y por su capacidad es reconocido por sus profesores y profesoras:

En base a eso hemos subido el SIMCE, en base a mostrar que a nosotros nos interesan, en base a mostrar que tenemos niños que han entrado al Instituto Nacional (se emociona), entonces [...] está bien, ellos pueden hacerlo, ellos pueden hacerlo tienen que creerlo, mientras ellos crean que la cosa funciona les va a funcionar (E1, 2022).

Por otro lado, en otra área del aprendizaje se valora la calidad del trabajo realizado, tal como menciona el entrevistado 2: “[...] Sa-lieron unos textos estupendos, o sea, dignos de hacer una recopilación, de verdad. [...] y de verdad que es impresionante la calidad de los textos, y no solamente de los de séptimo. Yo te digo, en realidad, en octavo y sexto (E2, 2022).

Mencionado lo anterior, también se valora las capacidades cognitivas que poseen los y las estudiantes, en donde el entrevistado 3 menciona que puede demostrar que el trabajo realizado y el aprendizaje se evidencia “[...] a través de las pruebas, de los aprendizajes que van mejorando de cómo ellos pueden hacer interconexiones entre un aprendizaje y otro, relacionar conocimientos de una ma-

teria de una asignatura con otra asignatura” (E3, 2022), además de ser resaltado el ámbito actitudinal, comportamental y valórico del estudiantado, ya que, en palabras del entrevistado 4:

Acá tú puedes entrar, los chicos te escuchan, son conversadores, son ruidosos, pero no vas a encontrar niños falta de respeto, y entre ellos se molestan bastante, pero son capaces de empatizar, por ejemplo, cuando suceden ciertas cosas saben pedir disculpas, son bastante buenos en eso (E4, 2022).

Este punto es muy importante en la creación de un ambiente grato para todos y todas.

3.7. Valoración de los docentes al equipo directivo

Existe una confianza hacia el equipo y el trabajo directivo, puesto que como menciona el entrevistado 1: “Tenemos [...] respaldo de parte de dirección, que es súper importante que no se da en otros lados” (E1, 2022) agregando que, antiguamente existían muchos problemas conductuales en la escuela, lo cual actualmente no es un problema, puesto que, se ha generado “respeto que desde la dirección han construido acá, con los chicos y con los apoderados [...]” (E1, 2022).

Dicho lo anterior, también se valora las acciones donde se integran a los docentes dentro de los planes y programas que se establecen por el equipo directivo, tal como señala el entrevistado 4: “la escuela por lo menos hace eso, socializa todo lo que tenemos que hacer y nosotros mismos empezamos ¡ya, borremos esto, incluyamos esto! y así lo modificamos, [...] pero así lo hacemos” (E4, 2022).

4. Discusión final

Con base en los resultados, concluimos que, al existir una gran diversidad de estudiantes migrantes, provenientes de diferentes países del mundo, la inclusión educativa queda relegada a un nivel de integración, puesto que falta trabajar en las políticas y prácticas pedagógicas propias del centro educativo para avanzar en la creación de una cultura inclusiva. Esto depende de todos los miembros de las comunidades educativas y no es retórico, ya que la inclusión es “de huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” (Rockwell, 1982).

Invitamos a las comunidades educativas a poder aplicar los cuestionarios para medir el nivel de inclusividad de la escuela, ya que solo de este modo podrán iniciar procesos profundos de mejora, lo cual llevará un tiempo en instalar las prácticas pedagógicas inclusivas.

Finalmente invitamos a creer en una sociedad más justa, fraterna y menos violenta y para ello la educación será esencial para la construcción de ciudadanos (as) conscientes de sus acciones y palabras. Evitemos discursos de odio contra la migración, nuestros pueblos originarios, nuestras disidencias de todo tipo, ya que ante todo somos personas en igualdad de derechos y deberes.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga, A. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Bachelet, M. (2016). Mensaje de S.E. la presidenta de la república con el que inicia un proyecto de ley que modifica diversos cuerpos legales para permitir un adecuado funcionamiento del sistema escolar. <https://www.bcn.cl/historiadela ley/historia-de-la-ley/vista-expandida/6116/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, (46), 193-220. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00193.pdf>
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 46(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castillo-Armijo, P., Miranda, C., Norambuena, I., & Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 17-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>

- Denzin, N. (1984). *The Research Act*. PrenticeHal.
- Fuenzalida, J. (2017). *Crecer sin fronteras: integración sociocultural de niñas y niños haitianos de una escuela municipal de Quilicura mediante un taller de producción de video*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Comunicaciones. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21452>
- Gálvez, R. (2 de noviembre de 2021). Matrícula de niños migrantes llega hasta el 30% en comunas de la RM. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/matricula-de-ninos-migrantes-llega-hasta-el-30-en-comunas-de-la-rm/VI4K46DZ6BDGHDKGFH42D7X5AA/>
- García, F. M. (3 de febrero de 2022). *¿Cómo ayudar a los niños inmigrantes a integrarse en nuevo país? Eres Mamá*. <https://eresmama.com/ayudar-a-los-ninos-inmigrantes-integrarse/>
- Universidad San Sebastián. (2020). *Migrantes y educación: ¿Cómo se aborda en los colegios?* postgrados.uss.cl. https://postgrados.uss.cl/noticias/migrantes-y-educacion-como-se-aborda-en-los-colegios/?gclid=Cj0KCCQjwjN-SBhCkARIsACsrBz4CEfQYcUSQ4d7mth6LM7Wph34ADg8-ca8L3rs_eBXzJIU0493EW-EaAoKiEALw_wcB
- Hartung, A. (4 de noviembre de 2020). Inmigración y acceso a la educación: “Las escuelas no están preparadas para acoger a los niños que migran a Chile”. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/paula/inmigracion-y-acceso-a-la-educacion-las-escuelas-no-estan-preparadas-para-acoger-a-los-ninos-que-migran-a-chile/>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/download/31/19/>
- Luque Parra, D. y Luque Rojas, M.J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 369-392. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200003&lng=es&tlng=es.

- Kishore Singh. (2019). *Declaración de Kishore Singh, Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, al término de su visita a la República de Chile*. <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2016/04/statement-kishore-singh-united-nations-special-rapporteur-right-education>
- Martín, E. (2010). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 91-112). AECID.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Reforma educacional*. Ministerio de Educación. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Montaner, V. (2022). Adaptaciones curriculares y de materiales para una verdadera inclusión educativa. *EDUCACIÓN 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/adaptaciones-curriculares-materiales-inclusion-educativa/>
- Pávez-Soto, I., Ortiz-López, J., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7). https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*, 19(2), 55-68.
- Sepúlveda, F. y Castillo-Armijo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Rexe*, 20(44), 183-197. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1032/760>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso* (2da ed.). Morata.
- Superintendencia de Educación de Chile. (2022). *Aprueba circular sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/03/REX-No-0707-APRUEBA-CIRCULAR-SOBRE-LA-APLICACION-DE-LOS-PRINCIPIOS-DE-NO-DISCRIMINACION-E-IGUALDAD-DE-TRATO-EN-AMBITO-EDUCATIVO.pdf>
- UNESCO. (2006). *Educación Inclusiva*. Inclusión-internacional. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

- Rockwell, E. (1982). *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México.
- Velázquez, Y., Quiceno, E. y Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista de actualidades investigativas en la educación*, 16(3), 1-35. <https://biblat.unam.mx/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2016/vol16/no3/14.pdf>

Segunda Parte

**Mas allá del aula: reflexiones para la
formación docente de Educación Básica**

Tejer la formación inicial de profesorxs para la inclusión desde los relatos de experiencias

Constanza Herrera Seda¹
Constanza Cárdenas Alarcón²
Héctor Navarro Villarroel³

Introducción

En este capítulo proponemos comprender la inclusión como una experiencia vivida, no como un fenómeno externo que debe ser analizado y escrutado fuera de sí. Luego de varios años de trabajo en este terreno, hemos llegado a representar la formación de profesorxs para una educación inclusiva como una *urdimbre experiencial*, una trama en la que se encuentran nuestras historias como formadoras e investigadoras, con las historias de quienes se forman como profesorxs en la universidad y las historias de lxs estudiantes del espacio escolar. Claro está que, en este entretejido de experiencias, también se cruzan los hilos de los grandes relatos, la cultura y el contexto social en que nos ha tocado vivir.

Al igual que un grupo de mujeres que se encuentra para tejer, entendemos la formación de profesorxs para una educación inclusiva como un lugar de encuentro, en el que al contarnos unxs a otrxs abrimos paso a la transformación personal y colectiva. En ese sentido, cuestionamos el difundido enfoque formativo que enfatiza la transmisión de un conjunto de estrategias de enseñanza para determinados “tipos” de estudiantes y apostamos por un proceso de creación de nuevos patrones textiles en los que estamos insertxs, que surgen como indica Larrosa (2007), a partir de las historias que

1 Universidad de Santiago de Chile.

2 Universidad de Glasgow.

3 Universidad de Santiago de Chile.

contamos, nos contamos, escuchamos, leemos y que, de alguna manera, nos conciernen.

En nuestros encuentros con diversxs profesorxs hemos observado que la inclusión y, sobre todo, la exclusión constituye hilos que se trenzan con la trama de la propia piel y que se vinculan con los procesos de tejer, desarmar y volver a tejer. En este texto, damos cuenta del proceso a través del cual hemos decidido dejar atrás el abordaje tradicional de los cursos en educación inclusiva. Habitualmente, el punto de inicio de estos cursos se encuentra en el estudio de las políticas públicas y los aportes teóricos acerca de la inclusión. En nuestra propuesta formativa, buscamos emocionarnos desde nuestras propias historias y desde allí dialogar con la política y la teoría. Esperamos que este capítulo contribuya a la discusión transparente, el análisis crítico y la creatividad de otrxs formadorxs que, como nosotras, habitan la educación inclusiva.

Trenzando pedagogía con las manos, el corazón y la cabeza

En el complejo proceso de cambio que implica la educación inclusiva, los profesorxs han sido consideradxs como uno de los caracteres principales de una narrativa cargada de nudos difíciles de desenredar. Al respecto, Pantić et al. (2021) señalan a lxs docentes como actores fundamentales, llamados a asumir su rol como agentes de cambio comprometidos con la justicia social. En la comprensión de este rol, uno de los conceptos que más ha contribuido a tejer nuevas ideas corresponde al de pedagogía inclusiva, entendiendo ésta como un proyecto colectivo que involucra a las comunidades y al sistema educativo en su conjunto (Florian y Linklater, 2010). Como indica Florian (2015), la pedagogía inclusiva se comprende como un enfoque pedagógico que destaca el rol del profesorado en la reducción de las inequidades en el proceso de aprendizaje y en la mejora de la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, se subraya una práctica orientada a enriquecer los ambientes de aprendizaje, desarrollar experiencias educativas flexibles y diversificadas, promover la participación del estudiantado y proveerles de oportunidades para tomar decisiones respecto a su formación.

En atención con lo anterior, si entendemos la inclusión desde la perspectiva de la experiencia, la pedagogía inclusiva debería reconocerse como un elemento central de la trama, que requiere tejerse cuidadosamente desde sus inicios. Urdir los primeros puntos de un ser-hacer docente orientado hacia la justicia social, implica contar con un *hilado noble*, que resista a los enredos y nudos de una escuela tensionada desde distintas puntas. Desde nuestro punto de vista, el hilado fundamental de este tejido corresponde al currículum de la formación inicial docente y, como señalan Prado et al. (2018), este debe experimentar un cambio significativo si el objetivo es preparar docentes críticxs, empoderadxs y capaces de participar de manera activa en el movimiento transgresor de la inclusión.

El camino hacia una formación inicial del profesorado para una educación inclusiva se ha desarrollado a través de diversas vías a nivel internacional, evidenciando no sólo las particularidades contextuales, sino la naturaleza exploratoria de este reciente campo de estudio. Mientras algunos equipos formadores hemos optado por la incorporación de cursos o talleres en educación inclusiva (ej. Ottley et al., 2020); otros han apostado por fortalecer las prácticas pedagógicas en las escuelas (ej. Leytham et al., 2018), por una combinación de cursos y prácticas (ej. Ritter et al., 2019) o por planes de formación que hacen de la inclusión un eje transversal (ej. Symeonidou, 2020).

Las diversas apuestas han mostrado interesantes aportes y han evidenciado ser especialmente valiosas cuando constituyen experiencias contextualizadas, vinculadas al mundo escolar, en las que lxs profesorxs en formación encuentran espacio para cuestionar las nociones tradicionales de la educación especial (Symeonidou, 2017). Desde una aproximación crítica, Siuty (2019) indica que la formación del profesorado para la inclusión debe facilitar que lxs docentes analicen las estructuras sociales que operan en los sistemas educativos para beneficiar algunxs y oprimir a otrxs, y ayudarles a cuestionar sus propias identidades en el entramado de relaciones de poder, para reconocer los privilegios que estxs mismxs experimentan.

La investigación acerca de las diversas propuestas formativas es considerada aun preliminar y parece ser necesario un arduo trabajo para desentrañar aquello que resulta pertinente en cada contexto.

En este marco, se ha destacado la importancia de continuar profundizando la discusión acerca de los conocimientos en que se debe preparar al profesorado para asumir un enfoque inclusivo (Florian y Camedda, 2020) y clarificar los fundamentos teóricos en los que se sustenta la formación (Tristani y Bassett-Gunter, 2020). A estos dos desafíos, nos atrevemos a proponer un tercer aspecto relevante, más cercano a la piel, que refiere al lugar que ocupan las historias de vida de lxs profesorxs en formación. La indagación en estas historias nos permitiría ampliar la comprensión acerca de los modos en que dichas historias dialogan (o no) con las condiciones de exclusión instaladas en el espacio escolar en que acontece la práctica, así como con los principios de la educación equitativa, justa e inclusiva en la universidad.

Abordar los desafíos recién descritos ha sido nuestro trabajo de los últimos años. En ese contexto, hemos intentado tejer las hebras para crear distintos mantos que puedan abrigar las ilusiones y preocupaciones de lxs estudiantes de pedagogía con quienes hemos compartido camino. Largas horas de reflexión y emotivas conversaciones entre nosotras y con otrxs compañerxs⁴, nos ha llevado a pensar que construir *una pedagogía inclusiva requiere involucrarse y dejarse involucrar*. La inclusión implica dejarse tocar, emocionar, enrabiarse y esperarar, y, por tanto, requiere de un marco de referencia que nos permita dar cuenta de la complejidad de aquello que le sucede a una profesora o profesor cuando se enfrenta a la injusticia en el espacio educativo.

En relación con esta idea, creemos que para trenzar una pedagogía inclusiva hace falta involucrarse, como decimos en Chile, con “todo”. Si bien pensamos que aún necesitamos seguir explorando la teoría y la práctica para desarrollar un enfoque que nos permita dar cuenta de esta experiencia, nos parece que la propuesta de Florian y Rouse (2010), apunta en la dirección que estamos señalando. Estos autores se basan en la conceptualización del aprendizaje profesional de Shulman (2005), para proponer que una pedagogía inclusiva re-

4 El espacio de este capítulo nos impide reconocer el aporte de todxs ellxs, sin embargo, quisiéramos agradecer especialmente a Gerardo Echeita por su sabiduría, a Inguier Cisternas por su valentía y compromiso, a Carlos Vanegas por su iluminadora perspectiva, a Roberto Leiva, Camila Gallego y Mauricio Nuñez por construir un espacio generoso de crecimiento, y a Camila Varela por su colaboración con esta propuesta y para con nosotras.

quiere alcanzar aprendizajes (*appredicenships*) de la cabeza, el corazón y las manos. Por ende, la preparación del profesorado constituye un proceso en que interactúan los conocimientos (*knowing*), las actitudes (*believing*) y las habilidades (*doing*). Al respecto, Sharma (2018) señala que estos conocimientos (cabeza) refieren al dominio de la enseñanza, la evaluación y el trabajo colaborativo para crear ambientes de aprendizaje que concierne la diversidad; las actitudes (corazón) se relacionan con convicciones, creencias y disposiciones positivas en relación con la inclusión de todo el estudiantado; y las habilidades (manos) con aquello que se requiere hacer en la práctica para movilizar una enseñanza que promueve la inclusión en contextos complejos.

La propuesta formativa que mostramos a continuación recoge estas tres dimensiones, pero hemos decidido poner especial énfasis en la dimensión del corazón. En los sistemas educativos alrededor del mundo, las emociones han sido un aspecto escasamente atendido y, más bien, los programas de la formación del profesorado han sido más bien contruidos desde los conocimientos y las formas de pensar. Sin embargo, si la pedagogía inclusiva es algo que se vive, es una experiencia, es una urdimbre intrincada, entonces el punto inicial debe ser capaz de emocionarnos, de poner en juego nuestra identidad y, desde allí, poner en diálogo los otros aprendizajes. La consideración de un enfoque biográfico narrativo, aunque no el único, es una aproximación que permite movilizar esa dimensión afectiva y, en consecuencia, compartimos en este texto cómo lo hemos integrado en nuestra propuesta formativa.

Nuestra propuesta: tejer pedagogía inclusiva desde nuestros propios nudos

*Supongo que la mejor manera de relatar algo es socavando
lo más profundo que se pueda y cincelandó aquello que se
escribe con la mayor honestidad posible.*

(Relato de Héctor, primera parte)

La propuesta que describimos en este apartado forma parte de los cursos que hemos venido realizando desde el 2021 con profesorxs

en formación de Pedagogía en Educación General Básica, de Pedagogía en Filosofía y de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Si bien, hemos elaborado programas de asignatura más extensos, en este capítulo compartimos una secuencia de clases que tiene como objetivo acercar al profesorado en formación a identificar los principios y conceptos centrales asociados a la educación inclusiva.

Como señalamos en un inicio, la propia elaboración de la planificación de este curso ha significado para nosotras, a lo largo de los años, un *arme y desarme* de nuestras propias ideas acerca de la inclusión, mezclando nuevos y antiguos hilos y dejando de lado algunos que ya no nos hacían sentido. Estos hilos, por cierto, no solo los entendemos desde nuestros conocimientos teóricos en educación inclusiva, sino que también se entrecruzan con memoraciones de nuestras propias historias en educación y nuestras luchas por una sociedad más justa y equitativa.

En primer lugar, tuvimos que *desarmar* algunas de las actividades que dieron vida por muchos años a la primera unidad de estos cursos, con el fin de traer a la trama las historias de lxs profesorxs en formación, comprendiendo la inclusión y la exclusión como cuestiones vividas y sentidas, más que conocimientos de la *cabeza*. Dentro de ellas destacaban: la lectura y esquematización de la política educativa nacional e internacional en temas de educación inclusiva, el análisis de casos de estudiantes marginadxs, segregadxs o excludxs del sistema escolar desde las dimensiones de la inclusión, o la diferenciación entre la perspectiva de integración escolar e inclusión educativa mediante el estudio de los dilemas de educación en Chile. Si bien abordamos posteriormente estos temas durante los cursos, desarmamos lo tejido para hacer emerger las propias experiencias y desde ellas conectar con estos tópicos.

En segundo lugar, nos propusimos *armar* nuevas actividades. Considerando que tejer es siempre más trabajoso que destejer, armar estas nuevas actividades nos tomó un periodo largo. En dicho periodo nos acercamos al estudio detallado del enfoque biográfico-narrativo, con compañerxs de Argentina y de otros países de América Latina⁵. Por otro lado, para armar también fue necesari-

5 Esta formación se dio en el marco del curso titulado “Narrativas pedagógicas. Escrituras en prácticas de formación e investigación”, de la Universidad

rio conectar con nuestra actividad investigadora. Al respecto, fue especialmente enriquecedor un proyecto en el que conocimos experiencias en la formación práctica de profesores en formación de educación básica⁶. Además, rescatamos relatos construidos en el marco de una investigación con otrxs compañerxs de ruta, que recuperaban experiencias de profesorxs en formación en relación con la inclusión y la diversidad⁷, y que nos han servido como gatilladores de la escritura de nuevas generaciones de profesorxs. Finalmente, nos abocamos a elaborar materiales que nos permitieran hilvanar todas las piezas y materializar aquello que esperábamos que sucediera en clases. La propuesta quedó compuesta de tres momentos: primero, narrar nuestras historias; segundo, rescatar conceptos de la educación inclusiva; y tercero, poner en diálogo las experiencias y la teoría. A continuación, detallamos este proceso.

Invitamos a lxs profesores en formación a realizar relatos autobiográficos que pudieran recordar una experiencia que ellxs asociaran a la inclusión. Los relatos que hemos tenido la oportunidad de leer y compartir son siempre conmovedores. Después de algún tiempo haciendo este ejercicio, estamos seguras de que no existe nadie que se forme como profesor o profesora en cuya vida no haya anidado de algún modo la inclusión. Si bien en algunos casos comenzar la escritura fue difícil, poco a poco al tirar de los hilos aparecen las historias, siempre que estemos dispuestxs, como indica Héctor en la primera parte de su relato, a socavar en lo más profundo.

Los relatos tampoco nos han sido ajenos, cada año existen relatos que nos tocan profundamente, pues despiertan también nuestras historias personales y nos hacen repensar nuestro lugar como for-

de Cuyo, a cargo de las académicas Paula Ripamonti, Andrea Benavidez y Jimena Aguirre, a quienes les agradecemos por su generosidad.

- 6 Nos referimos al proyecto titulado “Creencias en torno a la inclusión educativa y su transformación en la formación práctica final de profesores de educación básica de universidades chilenas” que realizamos entre 2019 y 2021, con el financiamiento de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile.
- 7 Nos referimos al proyecto titulado “Formación para una educación inclusiva en la práctica final de profesores en formación de universidades estatales chilenas” liderado por el profesor Roberto Leiva Contardo, realizado entre 2020 y 2021 y financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

madoras, investigadoras y mujeres. Desde el inicio nos ha llamado la atención que, sin intencionarlo, los relatos suelen ser contruidos desde la exclusión. Las historias develan tristezas, que encuentran una vía de salida en el espacio íntimo que se va cimentando entre compañerxs y nos hablan de la injusticia, el desprecio y la competencia instalada en la sociedad y la educación. Más aún, nunca nos deja de sorprender cómo estas historias encarnadas han sido invisibilizadas en la formación inicial docente y cómo hasta hoy continúan siéndolo.

Podría vociferar, de manera anecdótica, varios momentos que pueden ser analizables, mas, encuentro mejor idea remitir a sucesos ocurridos durante 3 años, entre 2010 y 2013.

Ser callado y retraído son virtudes que parecen ser apreciadas a medida que uno crece, pero cuando se es pequeño, pueden ser armas de doble filo. Mis compañeros de clase —al menos en el 2do colegio que estuve— eran bastante activos, todos/as/es, sin excepción; era muy poco común ver a alguien estar sentado tranquilamente en su puesto, salvo cuando el inspector iba a visitar la sala para retornos. Los gustos también eran compartidos, el fútbol era un tópico correspondiente a todos los del curso, el rap de ciertos artistas y, para quienes querían sentirse más adultos —ya que, por alguna razón, en ese momento ser adulto sonaba bastante llamativo—, *The Walking Dead* era de lo que más hablaban. A mí, particularmente, no me entusiasmaban esas cosas, no solía jugar a la pelota en los recreos, debido a que era gordo y nunca me elegían, no me interesaba ver las series que veían y comentaban de vez en cuando porque no eran atractivas para mí, tampoco me gustaba mucho el ruido, prefiero los lugares calmados, incluso hasta el día de hoy.

Con el tiempo, y al ver cómo mis intereses eran un tanto impares a los de los demás niños del curso, comencé a quedarme sólo, no obstante, eso no era lo peor que ocurrió. El hecho de no compartir gustos con ellos no hizo que me dejaran en paz y que mi existencia les fuera insignificante, ya que esto originó un periodo de *bullying* inmenso, no sólo a nivel de aislarme completamente y burlarse de mis gustos, que ellos no compartían y veían como estúpidos, sino al

punto de burlarse de mi aspecto físico, sobre todo con apodos filosos que no hacían otra cosa más que lastimarme. Los docentes no eran la excepción; pese a verme en una situación de la cual era difícil salir sin ayuda, no encontraban otra forma más que aceptar el problema y seguir la corriente. Al no tener nadie con quien hablar en el curso, los trabajos grupales se transformaron en una verdadera odisea. Una de las principales docentes que agravaba el problema era la profesora de lenguaje, que me trataba de antisocial y que era mi culpa el ser tan retraído.

Después de un tiempo sufriendo episodios de *bullying* que no recuerdo —desconozco si eso es bueno o malo— comencé a recibir atención psicológica con una doctora que parecía ser una luz salvadora, pero esa ayuda que me brindó y que hizo que mi autoestima subiera y que mis episodios depresivos disminuyeran considerablemente, no se traducían en mi colegio. Al intentar explicar que me diagnosticaron síndrome de asperger todo fue peor, me trataban como un bicho raro y todo empeoró, los insultos no sólo eran por mi apariencia física, sino también por ser parte del espectro autista, no había momento dentro del horario escolar donde no estuviera solo por miedo a lo que me pudiera pasar. A medida que pasaban los días creí que yo tenía la culpa de todo lo que me ocurría y comencé a autolesionarme con cosas tan simples como tirones de pelo y repitiendo la frase: “todo lo que pasa es tu culpa”. Un día, viendo las noticias, hablaron sobre un caso de un niño que sufrió *bullying*, que se refugió en sus padres y profesores para poder salir y tener una vida escolar más amena. Yo ya recibía apoyo de mi familia, al menos en la parte de mi trato escolar, ya que no sabían que muchas veces me hacía daño a mí mismo, así que decidí hablar con mis profesores para que me ayudaran a solucionar todo. Mi madre fue a hablar a la dirección del colegio sobre lo que estaba ocurriendo, con tal apoyarme.

Hablar esto con el colegio quizá no fue la mejor decisión o, al menos, no se tomaron las medidas que quizás yo esperaba o los cambios que yo anhelaba que ocurriesen. Tras haber pasado unos días de que mi madre habló en la inspectoría del colegio, las cosas no cambiaron, anotaron a los compañeros que me hacían *bullying* y suspendieron al que era mi principal bravucón. Los/as docentes que me hacían clase

me miraban con desdén, como si hubiera cometido algún error al intentar solucionar las cosas y no aceptarlas, simplemente. Día a día, cuando alguien se dignaba a hablarme, me decían que eso se acepta como un “hombre” porque son cosas normales y a todos son molestados en el colegio. Mis profesores, quienes no hacían más que la vista gorda al problema, simplemente decían cosas como: “No molesten a Héctor, recuerden lo que hizo la última vez”. Y, así se repitió durante bastantes años, hasta que logré cambiarme de colegio a mitad de 2º medio, en el 2015 y entré en un ambiente totalmente nuevo donde no debía temer, situación que era de lo más extraña para mí (relato de Héctor, segunda parte).

Si bien el interés de este capítulo no se encuentra en el análisis del contenido de este relato, nos parece relevante hacer notar cómo encuentran lugar las tres dimensiones de la pedagogía inclusiva que describimos más arriba. Por un lado, vemos el trabajo con relatos de vida como un enfoque valioso para trabajar con la dimensión de la *cabeza*. El texto de Héctor⁸ se encuentra escrito con la tinta de las creencias instaladas en el espacio escolar. Tal es el caso de las normas en relación con las habilidades o las corporalidades que se espera de lxs estudiantes. Por ejemplo, Héctor nos cuenta acerca del rótulo de “antisocial” de la profesora de lenguaje y a su crítica acerca de la conducta retraída de este. El ejercicio de narrar nuestras historias nos permite conectarnos con las ideas culturalmente construidas y con los efectos que estos patrones, prejuicios y estereotipos tienen sobre la experiencia de lxs estudiantes. En la trama de la formación docente, los relatos abren un agujero entre las hebras para *tomar conciencia acerca de las culturas escolares* que sostienen la exclusión en educación.

Por otro lado, hemos visto que estos relatos remiten, de uno u otro modo, al trabajo docente y tienen el potencial de interpelar las propias prácticas de lxs profesorxs en formación. En este sentido, la dimensión de las *manos* es también una dimensión que puede ser abordada —al menos en parte— cuando se reviven las propias experiencias. En el relato de Héctor vemos la falta de apoyo por parte de

8 Agradecemos a Héctor Navarro Villarroel por la transparencia de contar esta historia y el valor de compartirla hace algunos años con nosotras y una vez más hoy con quienes leen este texto.

lxs docentes, cuando este decide abrirse a compartir la situación de *bullying* que se estaba viviendo. Tal como en este caso, las narrativas autobiográficas nos permiten poner en cuestionamiento las distintas posibilidades de acción al interior de una escuela. Por ejemplo, en el texto de Héctor, decantarse por abordar la situación de violencia desde la sanción a los involucrados, resultó no solo insuficiente, sino que contraproducente para el bienestar del estudiante. Así, los relatos también constituyen en una valiosa fibra si se desea *discutir acerca de los dilemas* asociados a la inclusión educativa y *ensayar caminos de acción alternativos*, valorando sus implicancias y delineando rutas inexploradas.

Finalmente, tal como resulta evidente al revisar el relato que comparte Héctor, este tipo de textos son una vía privilegiada para acceder a la dimensión del *corazón*. Cada vez que leemos y circulamos este escrito, no podemos si no conectarnos con un profundo dolor de quien vive las horas en la escuela desde el miedo inmenso y el profundo desamparo. Héctor nos pone de frente con nuestros propios miedos y, dejarnos tocar por su historia, nos abre la posibilidad de la reescritura, de la resignificación de nuestras vivencias en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Al pasar con delicadeza los dedos entre las hebras de nuestras y otras historias, podemos volver a *recorrer nuestras heridas* emocionales, *afianzar nuestros valores* y *convicciones* acerca de la pedagogía, y *esperanzarnos* con una educación que nos acoja a todxs.

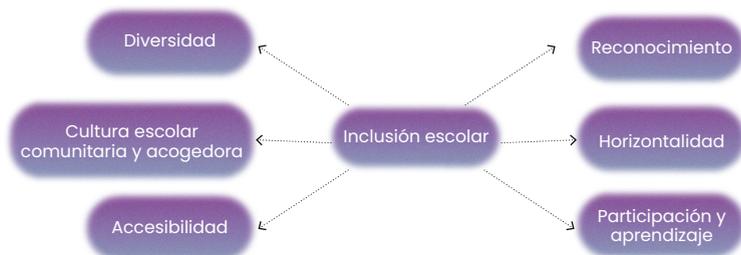
En la propuesta formativa, luego de elaborar los relatos, pedimos a lxs docentes en formación poner en común dichas experiencias. El trabajo en este punto comienza a desarrollarse de manera colectiva. Conformamos grupos pequeños por afinidad para realizar una lectura colectiva y un diálogo que se centra en lo que a cada unx le resuena en relación con el relato de sus compañerxs. Luego de compartir la lectura, cada grupo debe identificar temas relevantes que surgen de sus historias, considerando temas comunes a distintos textos o particulares a uno de estos, pero especialmente significativo. En este espacio siempre nos emocionan las palabras susurradas, las expresiones de sorpresa y las miradas cómplices. Aun cuando lxs profesorxs en formación han pasado varios años estudiando juntxs, suelen no haber compartido estas vivencias hasta ese momento. En ese sentido, leer, resonar y dialogar en torno a las

vivencias permite comenzar a tejer un nuevo estambre multicolor, en el que se encuentran las viejas historias, las actuales interrogantes y los sueños futuros de cada unx.

En un segundo momento de la propuesta, motivamos a lxs profesores en formación a identificar conceptos clave de la educación inclusiva. Dichos conceptos surgen de los textos leídos y las conversaciones que hemos tenido hasta ese momento del curso. En específico, les pedimos seleccionar conceptos que les llamaron la atención y les parecen relevantes en consideración a sus experiencias. La idea es poner en común aquellos términos seleccionados por cada unx y construir conceptualizaciones colectivas acerca de sus significados. Los conceptos seleccionados por el grupo deben ser ubicados en un primer mapa, en el que también deben consignarse las relaciones que visualizan entre estos. La descripción de los conceptos y las relaciones son puestas por escrito por el grupo junto al mapa elaborado. En relación con este momento, hemos notado que el ejercicio de elaborar estas definiciones comunes impulsa al profesorado en formación a explicitar sus conocimientos y profundizar sus comprensiones, evitando el tratamiento superficial que habitualmente se da de los conceptos relacionados con la inclusión en el discurso educativo.

Un ejemplo de este primer mapa se presenta en la Figura 1. En este ejemplo compartimos los conceptos seleccionados por el grupo de Héctor. Un ejemplo de las relaciones que han establecido se presenta en el siguiente extracto del reporte elaborado: “Si queremos hablar de inclusión escolar debemos tener presente a la cultura escolar en su totalidad. Contemplar a los/as padres y apoderados/as, los/as docentes, asistentes y funcionarios de la educación y, por último, pero no por ello con menos significatividad, a los/as estudiantes. Este concepto se entrelaza y se potencia con el concepto de horizontalidad. Puesto que, si pensamos una educación inclusiva que contemple a todos los agentes de la educación —y miembros de la comunidad educativa— debe, a su vez, contemplar su participación y opinión”.

Figura 1. Ejemplo del primer mapa elaborado con conceptos de educación inclusiva



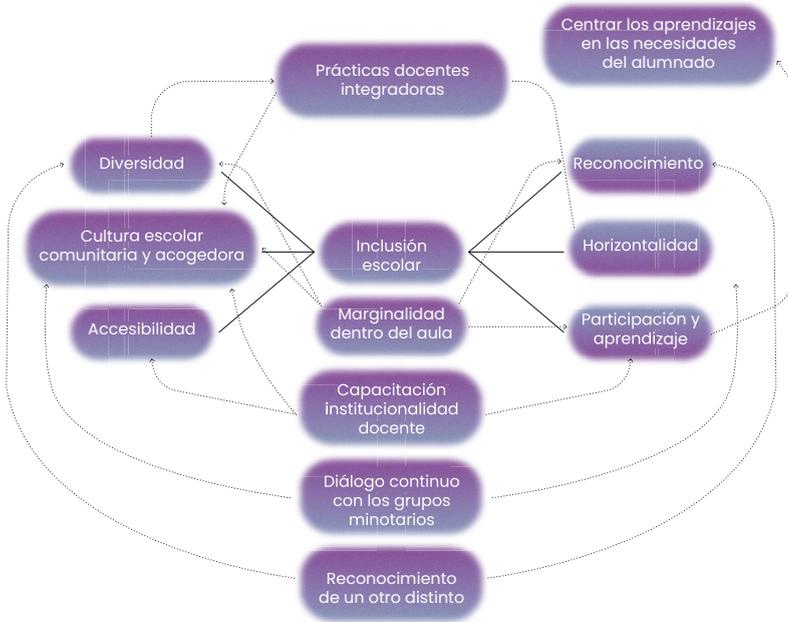
En el tercer momento de esta secuencia de actividades, los grupos deben establecer vínculos entre los temas que surgieron de los relatos y los conceptos identificados en la teoría. En este punto, buscamos reconocer el valor de los diversos saberes en relación con una pedagogía inclusiva, en que las hebras que surgen desde las experiencias de vida tienen tanto valor como aquellas que forman parte del ovillo del conocimiento académico. El tejido de la formación se va enriqueciendo entonces de manera paulatina, en vueltas y vueltas de conversación entre lxs profesorxs en formación, en un proceso de tejer, destejer y tejer nuevamente la educación inclusiva.

El trabajo de este tercer momento se vincula con la técnica de producción de datos cualitativos que ha sido identificada como entrevista episódica. En las entrevistas episódicas el relato de episodios vividos por él o la entrevistada permiten acercarse de manera más profunda a sus conceptualizaciones en relación con un fenómeno en particular (Flick, 2018). En nuestro caso, hemos empleado esta técnica para amplificar, clarificar y consolidar el conocimiento en torno a la pedagogía inclusiva. Lxs profesores en formación deben establecer las relaciones entre las experiencias y las aproximaciones conceptuales a partir de la elaboración de un segundo mapa conceptual, en el que se integra el primero y de una explicación detallada del mismo.

En la Figura 2, presentamos el segundo mapa que fue elaborado por el grupo de Héctor. En morado se identifican los conceptos de la literatura y en blanco los temas extraídos del análisis colectivo de

los relatos. Un ejemplo de las vinculaciones establecidas por lxs docentes en formación se expone en el siguiente extracto de la explicación elaborada por el equipo: “Algo presente en los dos relatos fue la importancia de la labor docente como agente que puede propiciar una cultura escolar que sea comunitaria, que acepte la diversidad y que tenga como foco un buen y eficiente desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes”.

Figura 2. Ejemplo del primer mapa elaborado con conceptos de educación inclusiva y temas surgidos desde los relatos de experiencias



Es importante destacar que es el producto del segundo y tercer momento lo que solicitamos a lxs profesorxs como parte de la evaluación de la unidad de aprendizaje del curso. Una inquietud que tuvimos desde el inicio de este trabajo refería a la evaluación de los relatos escritos por lxs docentes en formación. Desde nuestro punto de vista, no existen puntos de referencia que pudiésemos emplear para valorar las narrativas construidas, sin sacrificar la riqueza y

diversidad de experiencias en relación con exclusión o la inclusión que cada unx posee. En ese sentido, optamos por evaluar solo los esquemas elaborados y sus explicaciones. La narrativa individual entonces si bien constituye una etapa necesaria para desarrollar los distintos momentos de la propuesta no constituye un producto que sea valorado. Más aún, compartir los relatos elaborados con nosotras como formadas ha sido siempre un acto voluntario, supeditado al interés de cada unx por hacer circular su experiencia con futuras generaciones de profesorxs en formación y trenzar sus hilos con otras historias inesperadas.

Las tramas que quedaron y las hebras que se abren

Aún siento un poco de pena por la persona que tuvo que vivir y soportar aquellos tiempos. Intento mirarlo como si fuera un lector de una novela que cuenta una historia muy triste, para saber cómo reaccionaría ante una situación así si no fuera yo quien sufre y siendo consciente de la posición que tendré en un par de años y porque todavía no estoy listo para abrir esas cicatrices; es probable que la costra tarde en cicatrizar las heridas como corresponden.

(Relato de Héctor, tercera parte)

Abrir espacio a las historias de lxs profesorxs en formación con quienes compartimos cotidianamente nos ha permitido hacer un lugar al ejercicio de la escritura y la lectura de sí mismx. Tal como queda explícito en el texto de Héctor, nos permite estar dentro y fuera del relato para la construcción de saberes de la experiencia, a partir de la apropiación de aquello que vivimos y conocemos en el marco de un proceso de formación. En cuanto a esto, Delory-Momberger (2020) indica que los aprendizajes solo pueden ser comprendidos como parte de una trayectoria vital que les otorga forma y significado. Por ende, el enfoque narrativo permite a lxs docentes en formación visitar sus primeras experiencias de escolarización, estudiar el presente en la dialéctica formación-biografía y proyectar el futuro considerando nuevos horizontes del ser, hacer y quehacer docente (González-Giraldo, 2019).

Más aún la propuesta formativa que presentamos en este capítulo se posiciona desde la vereda contraria a la teoría del déficit que ha sido aplicada a la formación docente y que responsabiliza a los profesores por la crisis en educación derivada del desmoronamiento de las reformas neoliberales y tecnocráticas (Suárez y Dávila, 2018). En el ámbito de la formación docente para una educación inclusiva, esta tradición tecnocrática ha significado, a juicio de Casal y Néspolo (2019), la adquisición de un conocimiento acrítico, un saber dado por defecto, que resulta insuficiente para abordar la complejidad del espacio escolar. Las autoras llaman a repensar los dispositivos de formación desde una perspectiva narrativa, que permite traducir acontecimientos en experiencias que tensionan sentidos, abren espacios a nuevas miradas y significaciones y favorecen la construcción de un saber pedagógico sensible.

Al respecto, compartimos la propuesta de las autoras acerca de la formación del profesorado en educación inclusiva como un saber que es, ante todo, un saber sensible. El ejercicio de contar nuestros relatos y de revivirlos en un espacio de implicación emocional nos parece que es una condición fundamental en tiempos de estandarización y competencia. Creemos que la formación inicial docente desde esta sensibilidad constituye uno de los caminos posibles para resistir y responder a marcos curriculares rígidos, que ahogan la rica diversidad de las comunidades educativas y donde firmemente se han ido anudando los hilos para dejar poco y nada al *corazón*.

El tejido que hemos ido construyendo en torno a una formación de profesorxs para una educación inclusiva, ha ido abriendo nuevas hebras que nos parecen relevantes de seguir explorando. No vemos su existencia como una constatación de ciertas limitaciones, sino como ocasiones para encontrarnos y seguir explorando juntos en este viaje que, tal como Echeita (2019), da cuenta de un sueño que se vincula con “esa cualidad tan humana de *soñar mundos posibles*, muy lejos, todavía del que vivimos” (p. 13).

Una primera hebra que ha emergido en este proceso ha sido la relevancia de revisitarse el concepto de educación inclusiva desde las historias de opresión de quienes habitan el Sur Global. No se teje del mismo modo cuando los hilos están suavemente dispuestos en las propias madejas, que cuando se encuentran tensamente ceñidos a otros moldes. Del mismo modo, creemos fundamental discutir

acerca de los límites que las formas coloniales han impuesto a la educación inclusiva y la formación de profesorxs. En tal sentido, recuperamos la invitación de Walton (2018) de involucrarnos en un proyecto descolonizador de la educación inclusiva, a partir del cuestionamiento a las formas de colonialidad del saber, del poder y del ser al que las políticas inclusivas, y la misma investigación en el área han contribuido, valorando y ubicando en una posición central las culturas y conocimientos locales. La experiencia de aprender escuchando y contando historias en comunidad tiene una larga historia en los pueblos latinoamericanos y, en ese sentido, consideramos importante otorgarle un lugar más relevante en la educación.

Una segunda hebra se relaciona con la riqueza del trabajo narrativo para recuperar la dimensión política de la educación inclusiva, que se ha ido desdibujando con la instalación de lo que Waitoller (2020) nomina como el inclusionismo neoliberal. Las experiencias de los colectivos de mujeres arpilleristas en Chile son una muestra significativa del poder que puede llegar a tener la creación artística en procesos de memoria y acción política. Del mismo modo, las historias de opresión y marginación vividas por lxs profesorxs en países altamente inequitativos podrían contribuir a fortalecer a la educación inclusiva como método político, de investigación y de enseñanza que busca dismantelar las condiciones de exclusión que cimientan la opresión (Slee, 2019).

Finalmente, una tercera hebra que creemos importante seguir se vincula con los desafíos para quienes trabajamos como formadorxs. La experiencia que compartimos en este capítulo no sólo ha implicado un reto de arme y desarme para quienes han participado en estas instancias formativas. Más bien, han supuesto un proceso especialmente transformador para nosotras. Los relatos de experiencia de lxs profesorxs en formación nos han llevado muchas veces a cuestionar el sentido de lo que hacemos y a transgredir los cánones tradicionales de lo académico. Esperamos que este texto inste a otrxs formadorxs e investigadorxs a estar dispuestos a desarmar las estrechas prendas tejidas a nuestro alrededor, a dejarse tocar por las historias compartidas y a volver a comenzar a tejer las veces que resulte necesario.

Referencias

- Casal, V. y Néspolo, M.J. (2019). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. En V. Casal y M.J. Néspolo (Comps.). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp. 55-62). Lugar.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14. <https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Florian, L. y Black Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Florian, L. y Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. En R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive schools* (pp. 185-199). Routledge.
- González-Giraldo, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa. *Escuela, Poder y Subjetivación* (pp. 6-43). Ediciones La Piqueta.

- Leytham, P. A. (2018). Changing perceptions of pre-service educators through service-learning. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2), 23-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237541.pdf>
- Ottley, J. R., Hartman, S. L., Bates, P. y Baker, S. (2020). Integrating a global inclusive perspective into coursework for pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 23(1), 13-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263371.pdf>
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes, H. y Kyritsi, K. (2021). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 17, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Prado, E., Díaz, D. y Vásquez, N. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas. *Educación*, 2(2), 141-174.
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. y Krämer, P. (2019). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: An exploratory study. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101>
- Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 54-9.
- Siuty, M. B. (2019). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re) constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 81(1), 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.008>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Suárez, D. H. y Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 350-373.

- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Symeonidou, S. (2020). Teacher education for inclusion and anti-oppressive curriculum development: Innovative approaches informed by disability arts and narratives. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711819>
- Tristani, L. y Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson y A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (89-107). Sense Publishers.
- Walton, E. (2018). Decolonising (Through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7, 31-75. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3>

La profesora como líder pedagógica: fundamentos, estrategias para la transformación educativa dentro y fuera del aula

Sergio Galdames¹
María José Opazo²
Gonzalo Ruz³

Introducción

Es difícil dudar del rol fundamental que tienen profesoras y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en la escuela los docentes deben articular su trabajo con las demandas del entorno, las necesidades de sus estudiantes y las condiciones organizacionales de cada centro escolar. La literatura es clara en señalar que el éxito pedagógico de cada docente está altamente moderado por la calidad del liderazgo presente en las unidades educativas. Una buena directora, jefe técnica y equipos directivos pueden hacer la diferencia en el éxito o fracaso de una estrategia pedagógica, afectando significativamente las motivaciones, el compromiso y la satisfacción laboral de cada profesora y profesor. Existen muchos modelos o estilos de liderazgo educativo, siendo el más relevante el liderazgo pedagógico, el cual ha ganado popularidad en las últimas décadas tanto a nivel internacional como en Chile.

El propósito de este libro electrónico es apoyar el desarrollo profesional inicial de las futuras docentes, entregando los principios, orientaciones y estrategias claves del liderazgo pedagógico. El texto comienza con una revisión en profundidad del concepto de liderazgo educativo, para posteriormente analizar el modelo de liderazgo pedagógico, desde sus orígenes como un subproducto de las escuelas efectivas hasta su aplicación en contextos educativos

1 Universidad de Santiago de Chile.

2 Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

3 Universidad de Santiago de Chile.

actuales. El texto cierra con un análisis de los principales tres componentes de este marco conceptual, el cual ilustramos con ejemplos reales sobre cómo estas ideas toman forma en unidades educativas actuales.

Definiendo liderazgo educativo

Las conversaciones sobre la importancia del liderazgo educativo han estado en la palestra desde que existe la escuela; sin embargo, el rol de sus líderes como promotores fundamentales de los aprendizajes es algo más reciente. Solo desde el ocaso del siglo xx comienza a ganar presencia el rol de los administradores o gestores educativos; y no fue antes del 2008 que las ideas contemporáneas sobre el liderazgo comienzan a tomar forma. El trabajo fundacional de Ken Leithwood et al. (2008), en las *7 declaraciones claves*, (re)define el liderazgo educativo moderno, posicionando al líder al servicio de los docentes, teniendo un rol clave en el fortalecimiento de sus capacidades, motivaciones y condiciones laborales.

Leithwood et al. (2008) definen liderazgo educativo como la articulación de dos términos complementarios: “dirección” e “influencia”. Por “dirección”, entendemos la capacidad de las líderes para establecer una visión de futuro, un camino hacia el cual la comunidad educativa debe avanzar. Acá el avanzar aparece atrapado en el cambio, es un avanzar hacia algo diferente, hacia la incertidumbre, y tal vez incluso hacia potenciales amenazas. La líder comprende las condiciones iniciales de la comunidad y propone un plan pertinente y adecuado a las capacidades y recursos con los que se cuentan. Por su parte, la “influencia” consiste en la capacidad de las líderes para movilizar a otros para que apoyen la dirección que se ha establecido. Así, las líderes que son efectivas para proporcionar dirección pueden comunicar una visión convincente que motiva e inspira a otros a trabajar hacia metas compartidas, mientras que las líderes que son eficaces para influir en los demás pueden generar consenso y movilizar apoyo para su visión y metas.

Las líderes que pueden proporcionar una dirección clara sin poder influir en los demás pueden tener dificultades para obtener apoyo para sus ideas, mientras que las líderes que pueden influir en

los demás sin proporcionar una dirección clara pueden carecer de un sentido o de propósito y dirección para la escuela. Entender el liderazgo desde esta perspectiva, como articulación de dirección e influencia, implícitamente expresa una de las propiedades centrales del liderazgo: es siempre un proceso colectivo. Por lo tanto, conviven en la cultura de cada unidad educativa que se expresa en las características individuales de sus miembros. Una buena líder, es capaz de establecer la dirección y movilizar a esta diversidad de personas hacia un camino común.

Si bien existen muchas estrategias para generar procesos de liderazgo en la escuela, Leithwood et al. (2008) entregan orientaciones de prácticas fundamentales, incluyendo elementos estratégicos (visión de futuro), pedagógicos (enseñanza y aprendizaje) y organizacionales (culturas y recursos). Algunas de estas prácticas son las siguientes:

1. Construir una visión compartida para la enseñanza y el aprendizaje que se basa en la investigación y las prácticas basadas en la evidencia.
2. Fomentar una cultura de indagación en la que se aliente a todos los miembros de la comunidad escolar a reflexionar sobre su práctica.
3. Brindar oportunidades para el desarrollo profesional continuo y el apoyo a los docentes y al personal.
4. Usar datos para guiar la toma de decisiones y monitorear el progreso hacia las metas.
5. Involucrar a las familias y las comunidades en el trabajo de la escuela y construir relaciones sólidas con las partes interesadas.

Estas ideas, originalmente presentadas hace más de una década, han orientado una serie de políticas públicas a nivel global, incluyendo el sistema educativo chileno, siendo parte de la evidencia guía en el diseño del Marco para la Buena Dirección (Mineduc, 2015), el cual orienta el trabajo de directoras y directivas en todas las escuelas públicas.

Liderazgo pedagógico

Existen múltiples razones que explican el creciente interés en el estudio y desarrollo del liderazgo. No obstante, la mayor de ellas converge en el reconocimiento de que una o un buen líder puede hacer la diferencia en la vida de las y los miembros de su comunidad. A pesar de que el liderazgo influencia una serie de dispositivos a nivel individual, interpersonal y organizacional, uno de los elementos mayormente identificado es su efecto en el desempeño, satisfacción laboral de los docentes y en el aprendizaje de las y los estudiantes. El trabajo fundacional de Viviane Robinson (2008) ha permitido establecer que una buena directora con liderazgo pedagógico puede explicar aproximadamente el 25% de los logros de su unidad educativa. El hallazgo de Robinson envía una señal clara al ecosistema educativo, identificando que cierto tipo de liderazgo era más importante y pertinente para los desafíos actuales, dirigiendo la atención global hacia un concepto algo abandonado antes de ella: el liderazgo pedagógico.

Origen del liderazgo pedagógico

Existen diversos modelos, estilos y apellidos asociados al liderazgo.

- Liderazgo transformacional es uno frecuentemente invocado para caracterizar a personas de alto carisma y que transmiten con una mayor facilidad sus ideas.
- Liderazgo servicial es un concepto que ha ganado mayor atención en los últimos años, especialmente con los desafíos que estableció la pandemia, reconociendo el valor de la preocupación y el cuidado en los procesos colectivos.
- Liderazgo pedagógico es uno de estos estilos, y similar a muchas de las ideas bajo el paraguas de mejora educativa, no tiene una única definición. Sin embargo, usualmente se le asocia a aquel liderazgo que se focaliza en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta flexible definición facilita la confusión al ampliar el espectro de lo que puede o no entenderse como liderazgo pedagógico. Por

ejemplo, una directora quiere comprar nuevos equipos deportivos con el objetivo de aumentar la motivación e identificación de las y los estudiantes con la escuela: ¿es una líder pedagógica?

Para evitar estas confusiones nos posicionaremos en un modelo de liderazgo pedagógico, el cual se construye sobre la evidencia del movimiento de las escuelas efectivas en Estados Unidos. Roland Edmonds fue un destacado investigador educativo en la década de 1970, que estudió las escuelas eficaces e identificó las características comunes de las escuelas que tuvieron éxito en la promoción del aprendizaje de los estudiantes. Uno de los hallazgos clave de su investigación fue que las escuelas exitosas tenían un fuerte liderazgo pedagógico, el cual se enfocaba en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Edmonds (1981) argumentó que los líderes pedagógicos efectivos pudieron crear una cultura escolar positiva, establecer altas expectativas para el rendimiento de los estudiantes y brindar a los docentes el apoyo y los recursos que necesitaban para mejorar su práctica de instrucción. Edmonds creía que los líderes educativos eran esenciales para crear un entorno escolar centrado en el aprendizaje que propiciara el éxito de los estudiantes.

Hoy en día, el liderazgo pedagógico es ampliamente reconocido como un componente crítico en escuelas que buscan alcanzar un nivel de desarrollo avanzado, asegurando que todos los estudiantes aprendan. Algunos de los investigadores y académicos destacados que han seguido el trabajo de Edmonds sobre el liderazgo educativo incluyen a:

Kenneth Leithwood: investigador educativo que desarrolló un marco integral para el liderazgo escolar efectivo que incluye un enfoque en el liderazgo instructivo, el liderazgo distribuido y el aprendizaje organizacional.

Michael Fullan: investigador educativo que ha enfatizado la importancia de la “coherencia” en los esfuerzos de mejora escolar, lo que implica alinear las prácticas educativas, el desarrollo profesional y la cultura escolar para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Philip Hallinger: investigador educativo que desarrolló el concepto de “liderazgo educativo” e identificó prácticas específicas que los

líderes educativos efectivos utilizan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Philip Hallinger es probablemente la persona que más ha contribuido al liderazgo pedagógico en el mundo, siendo particularmente conocido por su trabajo que operacionaliza este liderazgo en un marco de acción muy preciso, el cual se usa para evaluar y desarrollar tanto a líderes como unidades educativas. Esto toma forma en la Escala de calificación de gestión educativa del director (PIMRS). Estos marcos brindan a las y los líderes educativos una comprensión clara de las prácticas y competencias clave que son esenciales para orientar sus acciones.

Operacionalizado el liderazgo pedagógico

Según Hallinger y Heck (1996), el liderazgo educativo se define como “el conjunto de prácticas en las que participan los líderes escolares para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 86). Esta definición se sostiene en la idea del liderazgo como “acción”, aterrizando el rol de líderes como implementadores de “prácticas”. Una de las grandes ventajas del modelo de liderazgo pedagógico de Hallinger es que a través de la Escala de calificación de la gestión educativa del director (PIMRS) es posible analizar con gran precisión el nivel de liderazgo educativo en la escuela, facilitando procesos de mejoramiento en áreas prioritarias. Si bien tradicionalmente se realiza como una evaluación del rol de las y los directores, es posible ajustarlo para análisis institucionales, es decir, ¿cómo está la escuela en términos de su liderazgo pedagógico? Este marco conceptual se sostiene en tres componentes y 10 dimensiones.

Componentes	Dimensiones
Definir la misión de la escuela	Establecer las metas de la escuela
	Comunicar las metas de la escuela
Gestionar el programa de enseñanza	Coordinar el currículum
	Supervisar y evaluar la enseñanza
	Monitorear el progreso de los estudiantes
Liderar el clima de aprendizaje escolar	Proteger el tiempo de enseñanza
	Entregar incentivos a los docentes
	Entregar incentivos para el aprendizaje
	Promover el desarrollo profesional
	Mantener alta visibilidad

1. Liderazgo pedagógico: definir la misión de la escuela

Como hemos discutido previamente, una de las responsabilidades centrales del líder es establecer la dirección de la comunidad. Esta dirección usualmente se operacionaliza en conceptos como misión y visión educativa, siendo la primera una declaración de principios y tareas nucleares, y la segunda una propuesta de futuro. Así una líder mantiene esos dos puntos y establece la ruta para avanzar, para acercar el hoy con el mañana. Este proceso, usualmente llamada la dimensión estratégica, es más que una gran carta Gantt que guía el paso y monitorea el progreso de la escuela. Es sobre todo una ruta para una transformación cultural, explorando las creencias, valores y filosofías de la comunidad educativa. Muchas veces estas misiones expresan elementos concretos y específicos, pero se sostienen en los principios que la comunidad educativa tiene o que desea tener.

A continuación, te presentamos una pequeña narración basada en hechos reales actuales donde se expresa este componente del liderazgo pedagógico. Pone atención al trabajo de esta directora novel, y a las características de esta porción del modelo.

Patricia era una de las profesoras más antiguas del colegio. Cuando la invitaron a ser directora de una escuela confesional evangélica ella aceptó porque comulgaba con la vocación de servicio que su fe

impulsa. Inicia con gran entusiasmo, pero se da cuenta que muchos profesores no tienen incorporada la identidad del colegio, por lo que decide enfocar sus esfuerzos en transmitir la visión y misión de la escuela. Para ello organiza jornadas de reflexión que se desarrollan de forma sistemática durante el año en las cuales participan todos los docentes y el equipo de gestión.

En la primera de estas jornadas Patricia inicia con una anécdota personal: ella, su esposo y tres matrimonios amigos más tenían el sueño de construir un colegio con el cual pudieran expresar su vocación de servicio y en el cual pudieran estar sus propios hijos. El problema radicaba en que no tenían los recursos, por lo que simbólicamente sacaron sus argollas de matrimonio y las donaron para la construcción del colegio. 30 años después, les dice a sus profesores, “estamos acá en esta escuela que ustedes pueden ver.” Ella puede ver los ojos brillando de la mayoría de los profesores y siente que puede lograr muchas cosas.

En el mes de octubre, para la celebración del aniversario del colegio, Patricia tiene un invitado muy especial: un misionero norteamericano, que resulta ser el fundador del colegio, está de visita en Chile y decide pasar a dar un mensaje al cuerpo de funcionarios. Se organiza una velada y el fundador reflexiona sobre la importancia de no perder la visión con la cual se fundó el colegio. Todos se emocionan y se genera un ambiente de alegría y camaradería entre los colegas.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la misión de la escuela?
- ¿Cómo la directora trasmite la misión?
- De ser Patricia, ¿cómo lo harías tú?

2. Liderazgo pedagógico: gestionar el programa de enseñanza

El foco central del liderazgo pedagógico es el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, este componente aparece como el ingrediente central de este marco. Una buena líder pedagógica establece prácticas que faciliten el trabajo docente, desarrollando sus capacidades pedagógicas, refinando el currículum y monitoreando los aprendizajes de los estudiantes. De alguna manera está al servicio del cuerpo docente, facilitando su trabajo y elevándolas motivacional y profesionalmente. Algunos autores han destacado que el trabajo directivo en estas responsabilidades está altamente moderado por las capacidades pedagógicas de cada líder.

A continuación, te presentamos una pequeña historia sobre David, un profesor que asume responsabilidades directivas por primera vez. Esta narración ilustra algunas de las tensiones en la implementación del liderazgo pedagógico, analizando algunas ideas sobre las estrategias para generar dirección en las comunidades educativas.

David es un profesor de lenguaje al que recientemente ascendieron a coordinador académico y tiene que enfrentar el primer consejo de profesores a su cargo. Trabajó cuatro años haciendo clases en este colegio y ahora, por primera vez, afronta el desafío de plantearse como líder pedagógico ante quienes ayer era un colega. Los ojos de todos están en él, tanto de los docentes como de la directora, por lo que sabe que debe causar una buena primera impresión ¿el problema? Hay varios cambios que desea implementar que él ya anticipa que generarán resistencia.

Para David todos los años de experiencia en su rol de profesor, junto con los estudios que ha realizado, le muestran un camino y una meta acerca de cómo coordinar la implementación del currículum. Además, tiene muy claro que desea dejar un sello e impronta personal a la gestión pedagógica y a su liderazgo. David recuerda el ejemplo que le han dado los líderes pedagógicos que conoce y se embarca en la aventura con dos metas en mente: motivar moralmente a los profesores y darles herramientas profesionales para que puedan crecer en su desarrollo.

Cuando llega el momento David ha preparado la lectura de un fragmento del libro *El Principito* que habla sobre los ritos y el vínculo que generan. Con esto él busca motivar e impulsar a los docentes a generar vínculos profundos con sus estudiantes y a fomentar la vocación de su equipo. Sin embargo, él también sabe que no sólo con lindas palabras logrará alcanzar las metas, por lo que complementa con una potente fundamentación teórica que va conectando con la realidad de la escuela, en la medida que da lineamientos y metas concretas a su equipo. Al finalizar el consejo observa a los docentes y piensa que el brillo en sus ojos le indica que va en buen camino.

Preguntas orientadoras:

- ¿Demostró el coordinador las capacidades de ser un líder pedagógico positivo?
- ¿Cómo te habrías enfrentado a esta misma situación?
- ¿Qué debe hacer el coordinador para lograr resultados positivos en el largo plazo?

3. Liderazgo pedagógico: liderar el clima de aprendizaje escolar

Finalmente, el último componente del modelo explora algunos elementos de los climas escolares y el rol que tiene el liderazgo en el establecimiento de las mejores condiciones para el aprendizaje. A pesar de lo amplio de estos temas, el modelo selecciona ciertas prácticas claves que buscan satisfacer distintas necesidades del liderazgo pedagógico. Algunas de estas prácticas se caracterizan por movilizar refuerzos directos al trabajo de docentes y también de estudiantes; promover el desarrollo profesional y cuidar el uso de los tiempos para el aprendizaje. Transversalmente, el modelo nos propone que la Líder es una persona altamente visible por la comunidad, es decir, está en contacto directo con todas las personas de la comunidad. Es en este contacto directo, que la líder puede generar mayor influencia en el otro. No solo las y los líderes deben ser vistos, también deben percibirse como accesibles, como personas que

valoran las opiniones de la comunidad y están dispuestos a integrar las visiones de todos en el proyecto educativo.

La siguiente narración describe la experiencia de un profesor líder que se enfrenta al desafío de reencantar a los estudiantes luego de la pandemia. En su estrategia busca conectar con los estudiantes a través de una innovación pedagógica, para poner en balance las necesidades formales del desarrollo de aprendizajes con el desafío de conectar emocionalmente con el alumnado.

El año 2022 fue un año difícil en la educación, y también para Elías, a quien le tocó enfrentar el hacer clases en un contexto de pandemia y una incipiente reactivación de las clases presenciales. En su colegio las clases siempre fueron relativamente tranquilas, pues a pesar de estar en contexto vulnerable, tienen un trabajo súper potente de convivencia escolar; él recordaba que antes de la pandemia era muy extraño ver peleas, baños sucios o situaciones muy disruptivas.

Este año en cambio, tras volver del encierro y temor por la pandemia, la realidad es muy distinta. En las noticias se habla de un aumento de la violencia en las escuelas que es exactamente lo que Elías ve en su contexto: peleas e insultos por una parte, y por otra, muchas crisis de pánico. El ambiente es tenso y negativo y nadie sabe muy bien qué hacer. En el consejo de profesores la directora, el inspector general y la encargada de convivencia hablan con los profesores y les explican que están muy preocupados; les muestran fotos y se describe un diagnóstico de lo dañada que está la convivencia escolar. Entonces se propone un plan de trabajo llamado “me cuido, te cuido y cuido mi colegio” en el cual toda la comunidad será parte y se orienta con los lineamientos para las actividades que todos tendrán que implementar para mejorar la convivencia.

Elías se siente motivado a generar una mejora, sabe que la situación es compleja, pero está convencido que el trabajo colaborativo y la visión compartida que se expuso es la correcta. Se le ocurre la idea de conectar este plan de trabajo de la escuela con sus actividades de clase y toma la iniciativa de trabajar con sus alumnos de 3ro y 4to medio un proyecto de intervención donde los estudiantes son los protagonistas y responsables de ayudar a los cursos más pequeños. Elías lo plantea al equipo directivo y este lo apoya dándole la oportunidad de desarrollar este proyecto y orientándolo constantemente.

Los estudiantes se motivan e involucran tanto resultando tan exitoso este proyecto, que incluso tiene la oportunidad de exponerlo en un congreso internacional de educación.

Preguntas orientadoras:

¿Cómo afectó la intervención del equipo directivo al clima de aprendizaje?

¿Qué hizo el equipo directivo que generó ese cambio en Elías?

¿Cómo este proyecto de innovación habrá influido en los aprendizajes?

Cómo fortalecer mi propio liderazgo pedagógico

Puede ser que las primeras impresiones del liderazgo hagan pensar que es un tema exclusivo de directoras, jefaturas técnicas y docentes directivos. Si bien es imposible desconocer que estos marcos presentan un espectro mayor de oportunidades para una persona con dedicación exclusiva a la dirección que a un docente con la mayoría de responsabilidad en aula, existen diversas estrategias para fortalecer tu liderazgo pedagógico desde ya. Primero, es importante recordar que liderar es sinónimo de transformar, por lo que te animamos a participar de cualquier iniciativa, grande o pequeña, simple o compleja, que te permita refinar tus capacidades para modificar el mundo. Segundo, que liderar es un proceso colectivo, que a su nivel más simple se expresa en la forma en que dos o más individuos se conectan, respetan y confían lo suficiente para decir: ¡te sigo! Atenta a cualquier espacio o experiencia social, aprende de la interacción, de la generación de confianzas, de los acuerdos, etc. Tercero, liderar pedagógicamente demanda que la líder sea una experta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida de que tus capacidades pedagógicas crezcan pon atención a tus logros y a las posibilidades que tienes de compartir tus más valiosos aprendizajes con tus pares.

Complementariamente, te entregamos algunas estrategias más precisas para fomentar tu propio liderazgo educativo:

- **Reflexiona sobre tu práctica:** tómate el tiempo para reflexionar sobre tu práctica docente e identificar áreas de crecimiento y mejora. Considera cómo puedes incorporar estrategias de instrucción basadas en la investigación en tu enseñanza y cómo puede diferenciar tu instrucción para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.
- **Colabora con colegas:** trabaja en colaboración con colegas para desarrollar y compartir las mejores prácticas, participar en la observación y retroalimentación de los compañeros, y desarrollar una visión compartida para la enseñanza y el aprendizaje.
- **Busca oportunidades de desarrollo profesional:** asiste a oportunidades de desarrollo profesional como talleres, conferencias y seminarios web para mantenerte actualizada sobre las últimas investigaciones y las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje.
- **Participa en la investigación de acción:** realiza una investigación de acción en tu salón de clases para examinar sistemáticamente tu práctica, recopilar datos y tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- **Aboga por el cambio:** aboga por el cambio a nivel escolar y territorial participando en equipos de liderazgo escolar, intercediendo por políticas y prácticas educativas que apoyen el aprendizaje de los estudiantes y construyendo relaciones con los líderes escolares y distritales.
- **Participa en el aprendizaje continuo:** cultiva una mentalidad de crecimiento y un compromiso con el aprendizaje continuo leyendo literatura profesional, participando en comunidades de práctica en línea y buscando oportunidades para aprender de otros.

Más allá de estas opciones, participar o liderar espacios de transformación dentro de tu escuela, tendrá beneficios inmediatos para tu comunidad e indirectamente estará trabajando tus propias capacidades. Sobre todo, te invitamos a intentar colaborar en espacios colectivos, aprender a escuchar, a comprender al otro, a ser precisa en tu comunicación, a descifrar el misterio de los proyectos colec-

tivos y esa magia que hace que las personas trabajen en conjunto. Entre más te expongas a estos espacios, más desarrollarás las capacidades que necesitan nuestras escuelas para avanzar y garantizar el derecho de cada estudiante por aprender y de cada docente de trabajar en espacios profesionales.

Referencias

- Edmonds, R. R. (1981). *Improving the Effectiveness of New York City Public Schools*.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P. y Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish Version of the PIMRS: Application in National and Cross-national Research on Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L. y Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- Hayes, S. D. y Burkett, J. R. (2021). Almost a Principal: Coaching and Training Assistant Principals for the Next Level of Leadership. *Journal of School Leadership*, 31(6), 502-525. <https://doi.org/10.1177/1052684620912673>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 87. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Searby, L., Browne-Ferrigno, T. y Wang, C. (2017). Assistant Principals: Their Readiness as Instructional Leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 397-430. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197281>

- Shaked, H. (2022). Instructional leadership during the COVID-19 pandemic: The case of Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322211025. <https://doi.org/10.1177/17411432221102521>
- Zeinabadi, H., Kouhsari, M. y Gurr, D. (2020). Exploring instructional leadership in Iranian primary schools: Perspective of successful principals. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853244>

La triada formativa, espacio de reflexión y colaboración en la formación inicial docente: luces y sombras de su implementación

Mariana Cantarero Rodríguez¹

Introducción

En este capítulo se dan a conocer los resultados de una investigación sobre la estrategia Triadas Formativas, implementada en el componente práctico de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) de la Universidad Santiago de Chile (USACH). La estrategia ha sido incorporada para fortalecer la reflexión crítica de los profesores en formación sobre la práctica pedagógica en un espacio dialógico de coconstrucción, donde intervienen los tres protagonistas del proceso: Profesores en Formación (PF); Profesores Guías (PG) y Profesores Tutores (PT). El modelo reflexivo de formación reconoce que existe una interacción entre la teoría y la práctica, fundamentada en los postulados de Dewey (1933, 1989); Schön (1983), Korthagen (1985, 2001), Zeichner y Liston (1987, 2010) y otros autores han enriquecido los estudios sobre la importancia de la reflexión en la formación docente.

El objetivo de esta investigación es indagar sobre la valorización que realizan los diferentes implicados respecto a la implementación de la estrategia de Triadas Formativas en el componente práctico de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Santiago de Chile, con el propósito de introducir mejoras en su implementación.

¹ Universidad Santiago de Chile.

Marco teórico

En este apartado se entrega información respecto al componente práctico de la carrera, las propuestas de mejora institucional, los principios básicos del modelo de prácticas y la caracterización de las triadas, siendo este el marco teórico que guía esta investigación.

Como es sabido, la formación inicial docente ha sido motivo de constante preocupación en nuestro país, pues los magros resultados de la calidad de la educación se asocian a la formación de los profesores. Es así como en la década de los 90 se colocan en práctica una serie de iniciativas para mejorar la formación inicial de los docentes. Entre estas iniciativas cobra gran relevancia la formación práctica de los futuros profesores. Al respecto, la política pública señala que la formación práctica debe incorporarse tempranamente en los programas de formación docente y desde un enfoque reflexivo por sobre el técnico (Galaz et al., 2011).

En el marco del Plan de Mejoramiento Institucional USA1503-“Plan de fortalecimiento de la formación inicial y continua de los Profesores de la Universidad de Santiago de Chile: Una propuesta para la calidad y la equidad, en el marco de las necesidades de la educación chilena” se elabora el documento “Guía para la Formación Práctica de las carreras de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile”. Este documento entrega las orientaciones de la propuesta educativa de la universidad en relación con el componente práctico, para contribuir a la optimización de la formación práctica de las carreras de pedagogía.

En esta guía se declara que los principios teóricos básicos de las prácticas tienen un carácter reflexivo, situado y colaborativo, otorgándole un sello particular a la formación práctica de las carreras de Pedagogía (Guía para la formación práctica de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Santiago, s. f.).

El carácter reflexivo se sustenta en los aportes de Shön (1983), para quien la reflexión es un elemento crucial, pues permite que las vivencias del docente en la práctica se conviertan en conocimiento profesional. A su vez, amplía sus saberes pedagógicos y didácticos, y le permite, sobre todo, resignificar las propias creencias en relación con la práctica pedagógica (Shulman, 1987; Hirmas y Cortez, 2013). “Según Cornejo (2003), la reflexión sobre y para la práctica

es un elemento crucial en educación y en las políticas de desarrollo profesional docente”.

El enfoque reflexivo supera a la reflexión sobre los aspectos técnicos o estratégicos, pues considera los aspectos valóricos, actitudinales, emocionales, el componente ético de la profesión y el análisis de su propia práctica con una mirada crítica (Shöng, 1983; Zeichner, 2010).

La formación situada se entiende como los espacios de formación práctica que tienen los profesores en formación en espacios reales donde tienen la posibilidad de interactuar con otros actores del sistema educativo: los estudiantes y profesores en ejercicio, a través de acciones concretas y guiadas colocando en práctica la teoría y resignificando sus propias creencias con la cultura escolar (Cisterna, 2011; Hirmas, 2014; Korthagen, 2010).

La formación inicial de los futuros docentes requiere de una formación teórica y a la vez colaborativa con otros docentes con mayor experiencia que les permita a los futuros docentes compartir espacios comunes y auténticos, como el aula, para comprender y mirarse respecto a cómo abordar desafíos pedagógicos, para entender el sentido de la práctica pedagógica y su construcción como futuros profesionales de la educación.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la política pública chilena sobre la formación inicial señala que la formación práctica debe iniciarse tempranamente y con un enfoque reflexivo. Este proceso de práctica incluye directamente a tres actores principales: Profesores en Formación (PF), Profesores Tutores o profesores supervisores (PT) y Profesores Guía (PG) constituyendo lo que se conoce por triada formativa.

Existen pocos estudios que caractericen a la triada formativa. Para efectos de este artículo se considera lo que plantean Romero y Maturana (2012), respecto a la función de estos tres actores quienes plantean que se “tornan vitales para ayudar a comprender las relaciones entre teoría y praxis, que se genera en los procesos de prácticas pedagógicas” (citados por Hirmas y Cortez, 2013, p. 657).

Para Orland-Barak y Yinon (2007, citados por Vanegas, 2016), la finalidad de la Triada Formativa es construir de manera colaborativa un espacio de formación que considera instancias de diálogo y reflexión que permiten que los profesores en formación aprendan

un lenguaje profesional común, apropiarse del contexto y la identificación de los aspectos inmediáticos y mediáticos de la práctica docente.

Los actores de la triada cumplen roles diferentes a partir de un conjunto de experiencias y teorías que le son propias. A continuación, se caracterizan los principales actores que participan en este espacio reflexivo.

Se entiende por Profesores en Formación (PF) al estudiante universitario que estudia pedagogía y son el centro del proceso de formación inicial en las dos dimensiones fundamentales: la teoría y la práctica. La inserción temprana en los centros educativos le permite contrastar la teoría con la práctica, resignificando sus creencias y la misma teoría en experiencias auténticas que desarrolla en el proceso de práctica, posicionándose desde un paradigma crítico reflexivo capaz de valorar la confluencia del conocimiento académico formal y el experiencial, fruto de la práctica en el marco de la acción social de educar (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014).

Los Profesores Tutores (PT) son los docentes dependientes de la universidad responsable del acompañamiento formativo del estudiante en su proceso de práctica; con vasta experiencia en el aula que le permita reconocer, comprender y dar significado situado a los distintos contextos escolares a partir de su propia experiencia, reconociendo la complejidad de dichos contextos (Ávalos, 2003; Romero y Alcaíno, 2014; Vaillant, 2002). Entre sus roles está el crear espacios de diálogo y reflexión con los profesores en formación para guiar los procesos metodológicos, técnicos y procedimentales, así también, abre el debate sobre los elementos centrales de las políticas educacionales, la conformación de las instituciones y cómo estos modelos inciden en la labor docente. Además, evalúa el desempeño de los profesores en formación en el contexto escolar. A esta figura de profesores tutores también se le conoce como profesor supervisor. Para efectos de esta investigación, lo llamaremos Profesores Tutores (PT), pues se acerca al modelo de acompañamiento que se realiza al estudiante.

Los Profesores Guía (PG) son los profesores titulados en ejercicio de la docencia en los centros de práctica que guían y orientan de manera directa las actividades de la práctica. Se les reconoce como actores relevantes en el proceso de formación situado, pues tienen la

misión de modelar y guiar a los futuros docentes en la inserción de la cultura escolar, en el lenguaje pedagógico y en los distintos procesos que ocurren en el aula. Asimismo, participan en conjunto con los profesores tutores y el estudiante en los procesos de reflexión sobre la práctica, así también, en la evaluación del proceso.

Como se mencionó anteriormente, la Triada Formativa es el espacio que permite comprender la relación entre teoría y *praxis*, agregar que se realiza por medio de un proceso reflexivo de los tres actores: Profesores en Formación (PF); Profesores Guía (PG); Profesores Tutores (PT) en torno a la práctica docente en el aula.

La reflexión tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación vivida. El concepto de reflexión fue introducido por Dewey (1989), quien la define como un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”.

Posteriormente, Schön (1992, p. 31) manifiesta que solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución crítica a los problemas basándose en un conocimiento científico especializado. A su vez, introduce los conceptos de reflexión antes de la práctica, durante la práctica y posterior a la práctica.

El modelo reflexivo de Van Manen (1974, citado en Vanegas, 2018), jerarquiza las características del tipo de reflexión según grados de complejidad considerando aspectos que sobrepasan las destrezas profesionales; los niveles que establece consideran:

La reflexión técnica: que consiste en aplicar exactamente el conocimiento establecido. A su vez, se basa en la investigación empírica para producir las teorías, principios y recomendaciones para la mejora de las prácticas educativas. Su reflexión va dirigida hacia la eficiencia y la eficacia.

La reflexión práctica o deliberativa: este tipo de reflexión toma en cuenta la experiencia individual y social, los preconcepciones, percepciones, significados, juicios y puntos de vista para comprender la experiencia, pero no así, el valor de estas.

La reflexión crítica: se interesa por el valor ético, moral y político de las experiencias, como también su coherencia con lo que socialmente es valorado. En este aspecto, lo crítico viene dado por la necesidad de realizar un cuestionamiento a lo que se da por obvio,

lo que está dado realizando un análisis concienzudo de las situaciones que se presentan, con un sentido de trascendencia (Zichner, 1987).

Por otra parte, en una línea no jerarquizada de la reflexión, se encuentra el modelo de cebolla de interacción, interrelación y alineación propuesto por Korthagen (2010 p. 95). En este modelo, tanto la identidad y la misión constituyen la reflexión fundamental porque se ubica más cercana a la esencia de las personas, permitiendo llegar a sus cualidades más profundas.

Para Korthagen (2010, p. 98): “La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de las situaciones educativas”.

Figura 1. Modelo de cebolla



Si se retoma el concepto de Triadas Formativas, es importante establecer que este espacio de diálogo donde convergen los tres principales actores de la formación práctica no está exento de tensiones.

Una de las tensiones identificadas radica en qué las “instituciones de formación e institución escolar poseen lenguajes y códigos culturales que no son compartidos y difieren en aquello que consideran “un problema” (Latorre, 2006, citado por Hirmas, 2013).

Esta tensión se hace visible de acuerdo con las lógicas que operan en cada una de las instituciones. Existe la creencia que en las instituciones formadoras prima una lógica académica, a decir, un saber experto; mientras que, en la escuela, se hace frente a una realidad cotidiana de la comunidad escolar, es decir, el saber práctico.

Por otra parte, la investigación de Montecinos y Walker (2011) advierte respecto de la marcada diferencia que se le atribuye al conocimiento que se produce en las casas de estudio universitarios por sobre el conocimiento práctico que se genera en las escuelas por medio del ejercicio de la docencia. Joram (2007) afirma que hay desacuerdos epistemológicos entre los actores de la triada respecto del conocimiento necesario para ejercer la profesión docente.

De ahí, que establecer lazos de colaboración entre los centros de práctica y las carreras de Pedagogía se torna imprescindible para establecer puentes de conexión entre la teoría y la práctica. En este imperativo, las Triadas Formativas aparecen como el escenario perfecto para abordar colaborativamente la formación inicial docente, en el entendido que son percibidas como espacios dialógicos, tal como lo plantean las orientaciones de la UNESCO (2005, p. 33) tanto teoría como práctica “han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo” (citado por Montenegro y Fuentealba, 2012). Así mismo, el proceso de aprender a enseñar requiere de estas dos instancias formativas: la teórica entregada por la universidad y la escuela como espacio de aprendizaje auténtico (Marcelo, 1995).

Metodología

En este apartado, se expone el marco metodológico que guía esta investigación acción, se describe su carácter y propósito, las características generales de los participantes, el diseño metodológico, sus instrumentos de obtención y posterior análisis de los datos recogidos que permiten dan respuesta al objetivo de esta investigación.

Este estudio es de carácter cualitativo, enmarcado en la investigación-acción. Su propósito fundamental es aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas. Sandín (2003, p. 61) manifiesta que la investigación acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Según Elliot (1991), la investigación acción es el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella; por otra parte, resulta importante destacar que esta es una investigación cualitativa porque no existe *a priori* camino predeterminado (Corbin, 2002).

En esta investigación, la metodología cualitativa resulta muy apropiada y compatible cuando se trata de comprender en profundidad fenómenos educativos y sociales, teniendo en consideración la reflexión de los propios actores que participan de la experiencia con el propósito de realizar mejoras a la formación inicial, especialmente, en el componente práctico de la carrera desarrollando un cuerpo de conocimiento producto de la práctica (Sandín, 2003).

A su vez, este estudio se sustenta en una postura teórica clara respecto del componente práctico de la formación inicial docente establecido en el modelo de la formación práctica que se sustenta en lo reflexivo, situado y colaborativo, otorgándole un sello particular a la formación práctica de las carreras de Pedagogía. Estos principios están presentes en el modelo de la formación práctica de la carrera de Educación General Básica (Modelo de Prácticas, 2021).

Como se mencionó anteriormente, el objetivo es indagar sobre la valoración que realizan los diferentes actores implicados respecto a la implementación de la estrategia de Triadas Formativas en el componente práctico de la carrera de Educación General Básica, con el propósito de conocer la valoración que le otorgan sus protagonistas con el propósito de introducir mejoras en su implementación.

La muestra está conformada por estudiantes de Práctica Intermedia II y Práctica Intensiva desarrollada entre los años 2020 y 2021, profesores guías y profesores supervisores. Para la recolección de datos se utilizan los registros de los profesores supervisores, cuestionarios y entrevistas en profundidad semi estructuradas a los profesores guías de los colegios y a los profesores supervisores.

La muestra corresponde a doce profesores guías, diez estudiantes y cinco profesores supervisores, que han participado de las Triadas Formativas. La invitación para responder el cuestionario fue a un número mayor, tanto de estudiantes como profesores guías, no obstante, no todos/as respondieron a la convocatoria. A su vez, es pertinente mencionar que quien desarrolla esta investigación está inmersa en el campo de estudio como profesores supervisores.

Los instrumentos utilizados para obtener información fueron un cuestionario Google dirigido a los profesores guías y estudiantes de las prácticas, las notas de campo obtenidas en entrevista con los profesores guías en el desarrollo de las Triadas Formativas y una entrevista semiestructurada a los profesores supervisores de las prácticas.

El cuestionario para la recolección de datos, como la entrevista semiestructurada, fue sometida a procesos de validación con el equipo de profesores supervisores de la práctica que voluntariamente accedieron a colaborar con este instrumento.

Para el análisis de los resultados, en primer lugar, se acudió al registro de las observaciones realizadas en el trabajo de campo de la Triada Formativa lo que dio paso a construir el cuestionario de entrevistas a los profesores supervisores y profesores guías. Dadas las condiciones sanitarias de la época, las entrevistas se desarrollaron en forma *online* sincrónica.

En un segundo momento, se analizaron las respuestas de las cinco preguntas del cuestionario de los profesores guías y estudiantes, procediendo a la lectura reiterada de las respuestas para seleccionar grupos semánticos que se reiteran por parte de los diferentes actores (profesores guías, estudiantes y profesores supervisores).

En un tercer momento, se desarrollan las entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores supervisores que tuvieron a cargo las prácticas en los años 2020 y 2021. Las sucesivas lecturas permitieron realizar el análisis de los datos, proporcionando hallazgos sobre las categorías preestablecidas.

Finalmente, todas las entrevistas fueron transcritas y sistematizadas a través del programa Atlas.ti., de acuerdo con los objetivos a investigar, de modo que permitió profundizar en el análisis de las categorías preestablecidas y las emergentes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados producto de la triangulación entre las distintas fuentes informativas para indagar sobre la valoración que realizan de la estrategia Triadas Formativas del componente práctico de la carrera de Educación General Básica, como también para generar un cuerpo de conocimiento que permita realizar las modificaciones que se sugieren para su mejor funcionamiento.

En la primera categoría, que indaga sobre lo que representa para los diferentes actores la realización de las Triadas Formativas, los resultados muestran que representa un espacio conversacional de diálogo y de reflexión para contribuir en la formación de los profesores en formación. A su vez, brinda oportunidades de crecimiento personal y profesional para los tres actores: profesores guías, profesores supervisores y profesores en formación. En palabras de uno de los profesores guías: “Es una instancia muy enriquecedora en la cual todos los que la componen manifiestan sus convergencias y divergencias del proceso por medio de la reflexión”. Para las estudiantes representa un espacio de reflexión y retroalimentación. Diferentes estudios y publicaciones muestran la importancia de la reflexión docente, como plantea Kortaghen (2010), la reflexión permite hacer consciente la práctica docente.

Por otra parte, es considerada un espacio de trabajo colaborativo donde se comparten las tres perspectivas educativas desde distintos paradigmas, por una parte desde la academia dada por los profesores tutores, como desde la práctica en los diferentes territorios y realidades educativas representada por los profesores guías y la mirada de los profesores en formación que representan nuevos liderazgos pedagógicos adquiridos en su formación como también, por la sensibilidad hacia los grandes temas que afectan a la sociedad chilena como la inclusión, perspectiva de género, entre otros grandes preocupaciones de la realidad chilena. En palabras de una profesora tutora: “La mirada crítica-reflexiva del proceso de práctica, de los tres agentes participativos, permiten la colaboración y retroalimentación permanente, para enriquecer el desarrollo del futuro docente, como también para impactar positivamente en el centro de práctica y comunidad curso donde realiza la práctica” (PT).

Para Parrilla (2003), “la colaboración es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente”. Además, se alinea con el modelo de prácticas que considera la colaboración como uno de sus ejes centrales.

Por otra parte, siendo el proceso de prácticas un momento que ubica al estudiante en una situación real en espacios desconocidos les provoca ansiedad, por lo que es muy esperanzador que sea considerado como un espacio de contención tal como lo expresan los profesores tutores, en palabras de uno de ellos “es un espacio para establecer lazos más cercanos, que permiten tener más cercanía, más en confianza, en un ambiente de seguridad, de intimidad, respeto y en un ambiente grato, transversal” (PT). El componente emocional ha sido un elemento muy presente en los últimos años en el proceso de prácticas del estudiantado. Para Korthagen et al. (2001, citados por Vanegas, 2016), la docencia es una profesión en la que las emociones y sentimientos adquieren un lugar preponderante en la vida profesional, lo que queda evidenciado en el modelo de cebolla propuesto por Korthagen (2010), donde coloca la personalidad como núcleo la reflexión.

Un elemento importante que surge de esta investigación es que, para los profesores guías constituye una valoración del quehacer docente y de la responsabilidad que significa ser profesor guía de los futuros profesores, en palabras de sus protagonistas “al ser considerado en esta triada, me dan un rol y un respeto a mi función como parte de la formación de la futura docente” (PG).

En relación con los elementos positivos de esta estrategia y su impacto en la formación inicial, el análisis de las respuestas muestra que, entre los aspectos positivos desde el estamento de las estudiantes, se encuentra, por una parte, la motivación para continuar, pues les ha permitido reflexionar sobre las fortalezas y los aspectos a mejorar, en opinión de los/las estudiante: “la estrategia ha impactado de manera positiva en mi formación, en tanto son instancias para mirarse a una misma desde otros ángulos, reflexionar” (PF).

Así también, lo consideran significativo para su formación en especial por el carácter personalizado, íntimo de reunión y reflexión entre el estudiante y sus formadores lo que permite mayor reflexión, a su vez hay mayor confianza para mostrar las emociones que se viven en los centros educativos, como también, dar a cono-

cer las necesidades que tienen como estudiantes en el contexto de prácticas. Parafraseando a la opinión de las estudiantes “un aspecto positivo muy relevante fue que me permitió recibir una retroalimentación ‘transversal’ sobre mi desempeño, desde la visión de mi profesora de la U como también de mi docente guía”. En mi formación, impactó en mi autoevaluación profesional, es decir, me ayudó a reflexionar sobre el trabajo que estaba llevando a cabo y, por ende, obtener información para proyectarme en el tiempo (PF). Diferentes autores como Shön (1987), Lieberman (2000), Perrenout (2004), entre otros, ponen de manifiesto la estrecha relación entre la reflexión y la mejora de la práctica pedagógica.

Otro elemento positivo reconocido por los tres actores involucrados en la estrategia es que mejora la comunicación, pues permite intercambiar lineamientos educativos de ambas instituciones la escuela y la universidad pues cada uno tiene una cultura en particular. Este espacio formal permite el intercambio de saberes y de alguna manera subsana la falta de tiempo para coordinarse y compartir un fin común en la formación de las estudiantes tal como lo expresa una de sus participantes “las profesoras son profesoras que generalmente no nos vemos o nos vemos en la clase mientras estamos observando a la estudiante y conversamos cinco minutos, hay mejor comunicación entre nosotros y podemos hacer la misma pega y no andamos por un lado y el otro del otro” (PT).

Además, ante la pregunta qué elementos agregaría a esta estrategia, el análisis de las respuestas indica que se requieren más instancias de esta reunión triádica, muy en concordancia con la cantidad de triadas efectivamente realizadas. Idealmente se programan tres en el semestre, no obstante, el factor tiempo de los profesores guías y la coordinación con los profesores supervisores dificulta este encuentro para la realización de las Triadas Formativas.

La demanda de los profesores guías, estudiantes y profesores tutores muestran que requieren un mayor número de estas reuniones, lo que le proporciona sistematicidad al proceso, cómo también que se compartan los indicadores de evaluación con que se evalúa a las estudiantes. A su vez, los profesores guías consideran necesario conocer con anticipación el guion de la reunión con el propósito de prepararla con anticipación tal como expresa una de las profesoras guías “que exista una pauta o preguntas que guíen la reflexión, y

que sean entregadas antes a los participantes, de manera que se prepare de mejor manera la reunión” (PG).

Desde la voz de los profesores tutores manifiestan que esta estrategia requiere de mayor sistematización. Por una parte, comprometer a los centros de formación con estos espacios de reflexión, pues hasta ahora, dependen de la buena voluntad de los profesores guías y, por otra parte, se requieren condiciones para su desarrollo, tanto desde el colegio como desde la universidad. En voz del coordinador de la práctica plantea: “yo creo que debe haber un grado de sistematicidad, que cualquier aprendizaje requiere esto y nosotros estamos siendo muy asistemáticos, porque estamos sometidos a la voluntad de los tiempos que tengan los profes, a la buena voluntad” (PT). El factor tiempo vuelve a mencionarse como un factor relevante para el desarrollo de esta estrategia reflexiva, pues como bien lo expresa el profesor tutor y coordinador, los profesores guías asumen esta responsabilidad sin disponer de los espacios de tiempo necesarios.

Otro elemento que emerge del análisis dice relación con la capacitación, perfeccionamiento del equipo de profesores tutores de la universidad que permita adquirir competencias de mentorías, *coaching*, retroalimentación formativa. Hasta ahora, el equipo cuenta con sus recursos personales y el deseo de mejorar la estrategia, no obstante, se requiere una capacitación colegiada que permita unificar criterios, sin desmedro que cada una de los profesores mantenga su particular estilo comunicativo, como lo manifiesta una tutora con amplia experiencia en este rol: “creo que como política de gestión, desde supervisores deberíamos estar más unificados, alineados con información, cada uno aplica desde su esencia, pero los criterios necesitamos unificar” (PT). A su vez, y no menos importante, se requiere contar con tiempo suficiente para desarrollar las Triadas, pues estas reuniones están sujetas a la buena disposición de las escuelas tal como lo expresa la profesora tutora “tenemos que estar las dos con condiciones y con tiempo para poder conversar” (PT).

Otro elemento que surge de esta misma pregunta se relaciona con la calidad de la reflexión que se realiza por parte de los actores de la Triada Formativa. El modelo de práctica de la universidad y que tiene fuerte presencia en esta carrera es reflexivo, de ahí que, avanzar hacia una reflexión crítica es una necesidad, especialmente

tratándose de las últimas prácticas de las y los profesores en formación. En el análisis de las entrevistas a los profesores tutores surge la preocupación pues como expresan los profesores tutores, se genera una relación de mutua admiración entre profesores guías y estudiante, por tanto, el espacio reflexivo se reduce a elogios mutuos “es muy amorosa, simpática, pero ningún aporte, es pura cosa maravillosa, porque me encanta trabajar con la profesora, nada muy profundo” (PT). A su vez, se observa un discurso muy conciliador en el espacio de la triada tal como se plantea en la entrevista “un discurso políticamente correcto que puede ser perjudicial para el desempeño del estudiante” (PT).

Otro elemento que aparece en el diálogo de la Triada es la calidad de la retroalimentación de los profesores guías, más bien desde el sentido común dejando de lados aspectos pedagógicos, didácticos sustentados por la teoría, tal como lo expresa una profesora tutora “dialogan en esas instancias, desde el sentido común, más que ante un lenguaje que demuestra la profesionalización del ser docente, lo cual perjudica directamente en la retroalimentación y discusión constructiva que se pueda dar en ese espacio” (PT).

Frente a lo expuesto por los profesores tutores, es propicio considerar lo que nos dice Graham (2006), quien plantea que existen diferencias entre concepciones y desempeños de los sujetos de la de la triada.

Existen abundantes estudios que destacan la importancia de la reflexión para el mejoramiento y transformación del proceso ya que las primeras experiencias son significativas y determinan el desarrollo profesional docente (Chamber Anmour, 2011; Darling-Hammond, 2006). Cabe imaginársela como una instancia para, en primer lugar, identificar colaborativamente y poner sobre “el tapete” las teorías implícitas en las prácticas de los docentes, para a continuación, someterlas al análisis y discusión hasta llegar a encontrar alternativas de mejora (Zeichner, 2010).

Reflexión final

Analizados los resultados y, a modo de epílogo, mencionar los aprendizajes que emergen de esta investigación en la acción sobre la estrategia de Triada Formativa en el componente práctico de la formación inicial de los profesores de Educación General Básica de la Universidad Santiago de Chile.

La estrategia Triada Formativa es una instancia muy valorada por los profesores en formación, profesores guías y profesores tutores por ser un espacio de comunicación, colaboración y reflexión sobre del proceso de formación de los estudiantes en práctica y del sistema educativo en general, además de contención emocional. La valoración que se realiza de la estrategia nos interpela a sostenerla y mejora su implementación.

No obstante, los resultados de los análisis muestran que aún requiere de mayor sistematización, especialmente en la periodicidad de su desarrollo, pues, aunque se planifican tres en el semestre, al inicio, en el proceso y al final del periodo, las condiciones de los centros de prácticas no siempre lo permiten. Los profesores guías no cuentan con horas para el acompañamiento a los estudiantes en práctica, su contribución al proceso es voluntaria y en algunos casos, no han sido consultados por sus jefaturas. La política pública coloca en el centro de la formación inicial docente la inmersión en los centros educativos desde los inicios de la formación, pero no considera las condiciones laborales de los docentes, como tampoco entrega un perfil para desarrollar tan importante responsabilidad. Sería muy valioso conocer las características de los profesores guías que acompañan la formación de los futuros docentes.

La Universidad de Santiago de Chile ha dado importantes pasos en el reclutamiento de centros de práctica como también en los procesos de formalización con la creación de diferentes órganos de gestión, como la coordinación general de prácticas y la coordinación de EVES. No obstante, vuelve a aparecer el factor tiempo, en esta ocasión de los profesores tutores, para la coordinación y puesta en común de las políticas de gestión para el componente práctico. La reflexión de la práctica por parte de los profesores en formación junto con los profesores guías y tutores requiere optimizar las condiciones contractuales de los tutores.

Los profesores tutores consideran que se requiere algún tipo de perfeccionamiento en estrategias como mentorías o *coaching* para desarrollar este acompañamiento en las Triadas Formativas, como también adentrarnos en la conceptualización de la idea de reflexión pedagógica a la luz de las nuevas investigaciones. Se cuenta con la voluntad y años de experiencia de los profesores tutores, no obstante, los nuevos desafíos de la formación inicial docente requieren de nuevas competencias. Como expresa el coordinador de las prácticas, los profesores tutores, “debemos considerar al profesor en formación como un sujeto en formación y no como un objeto de formación”. Los lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente promueven Institucionalidad para el Mejoramiento Continuo del cuerpo académico (División de Educación Superior, Ministerio de Educación, agosto de 2016).

Otro importante aprendizaje es tender puentes entre la Universidad y los Centros de Práctica, especialmente con los profesores guías para compartir estándares, criterios y objetivos con el propósito de realizar un acompañamiento coordinado. La formación inicial requiere un proceso de coconstrucción con los diferentes protagonistas, pues cada uno de ellos aportan desde su epistemes y experiencia.

Aun siendo una estrategia muy valorada por los distintos protagonistas, presenta otros desafíos que sería muy importante considerar, pues como muy bien se ha constatado en esta investigación acción, la reflexión realizada tiene diferentes miradas, por una parte, la de los profesores guías muy centrada en la cultura escolar de cada centro, por otro lado, la mirada de los profesores tutores, quienes están permeado por la formación teórica junto con su propia experiencia y los lineamientos institucionales. Ahora bien, siendo la reflexión un concepto muy polisémico, el desafío es colocar el foco en conocer en profundidad el tipo de reflexión que se realiza en la triada, los aportes que significan para cada uno de los actores, pues por una parte es un elemento formativo para los estudiantes, pero también es un proceso reflexivo constante para los profesionales que participan en ella.

Para finalizar, he de expresar que la intencionalidad de esta investigación acción, aparte de conocer la valoración de la estrategia implementada, es la mejora continua del quehacer docente en el

componente práctico de la formación inicial. Los resultados muestran que aún hay mucho camino que recorrer para lograr la tan ansiada calidad de los procesos de formación inicial, algunos son de mucha incidencia en el proceso como, por ejemplo, la coordinación con los centros de práctica; la elaboración de un perfil de profesores guías: las demandas a las autoridades políticas para que los profesores guías cuenten con el tiempo suficiente para cumplir con la labor que se les encomienda; la puesta en común por parte de los profesores tutores sobre sus creencias; paradigmas y conocimientos sobre el polisémico concepto de reflexión en la formación práctica; y el perfeccionamiento en nuevas competencias para abordar el nuevo escenario de la formación inicial.

Referencias

- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados inexplorados. Calidad en la educación*, (35), 131-164.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Cornejo, J., Padilla, A., Molina, P., Galaz, y Fuentealba, R. (2021). *Inserción e iniciación docente en Profesores principiantes: estudio de seguimiento en un programa colaborativo entre Universidad y medio escolar*. Boletín de investigación, reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes.
- Cornejo, J. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 113-140). Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez.
- Cortez, I., y Hirmas, C. (2014). *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Elliot, J. (1999). La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 364-378). Akal.
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 127-143.
- Latorre N., M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 45(2), 185-210. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785>
- Marcelo, C. (1998). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. ED.EUB.

- Montecinos, C., y Walker, H. (2011). *La contribución de los centros de práctica a la formación docente inicial: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos*. FONDECYT N° 1110505.
- Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2012). *Prácticas de enseñanza para la formación de futuro sistema operativo relaciones pública profesores: Propuesta de un modelo para su estudio*. Presentación en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.
- Perrenout, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. GRAÓ.
- Romero, M., y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 653-667.
- Sandín Esteban, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sandín Esteban, M. P., y Esteban, M. P. S. (2003). *Investigación cualitativa*.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). Saber y Docencia: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-23. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Vaillant, D., y Garchet, P. M. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica* (Vol. 25). Santiago de Preal.
- Vanegas, M., y Fuentealba, R. (2018). Reflexión Docente. Perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de profesores. En *Reflexiones sobre la formación docente* (pp. 1-51). Ed. Appris.
- Vanegas, M. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante la practica pedagógica de la formación inicial* [Tesis doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de ciencias de la educación doctorado en ciencias de la educación.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 123-150.

Presentación de autores y autoras

Pablo Castillo

Doctor en Educación y Sociedad/ Máster Oficial en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa/ Licenciado en Pedagogía por la Universitat de Barcelona, España, Magíster en Educación con mención Currículum/ Profesor de Historia y Geografía/ Licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Docencia Universitaria por la Universidad de Santiago de Chile, Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Título de Psicopedagogo (c), IPG-CHILE.

Mariana Cantarero

Profesora de Educación General Básica de la Universidad Santiago de Chile; Orientadora Educacional y consejera Vocacional; Magíster en Gestión de la Universidad de Tarapacá; Doctora en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá de Henares, España; Consultora Educacional formada en la Fundación Chile. Mariana se ha desempeñado en diversos contextos del sistema educativo chileno por más de treinta y cinco años como: profesora de aula, orientadora, inspectora general, directora de una escuela básica de dependencia municipal y consultora educacional acompañando a directivos y docentes en la implementación de planes de mejora y competencias directivas. Actualmente, es profesora del Departamento de Educación de la carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad de Santiago de Chile. Su línea de trabajo

está orientada hacia la formación inicial docente y trayectorias de docentes nóveles. Email: mariana.cantarero@usach.cl.

Sergio Galdames

Licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Liderazgo Educativo de la Universidad del Oeste de Australia, Doctor en Educación por el Instituto de Educación de la University College London, y PostDoc de la Universidad de Chile. Sergio ha trabajado con líderes educativos por más de 15 años, en iniciativas de investigación y desarrollo profesional. Sus últimos trabajos han explorado las trayectorias directivas, en especial la de las y los líderes jóvenes. Su investigación actual busca comprender la retención directiva y su influencia en los procesos de mejoramiento escolar. Actualmente es Profesor Asociado al departamento de Educación de la Universidad de Santiago, donde entre otras tareas es director del programa de magister en educación mención Gestión y Liderazgo. Email: sergio.galdames@usach.cl ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6836-7595>

María José Opazo

Antropóloga Social y Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile Doctora en Educación de la Universidad de Nottingham, Reino Unido. Especialista en metodologías cualitativas de investigación social, cuenta con más de diez años de experiencia en investigación sobre educación parvularia, específicamente, sobre temas relacionados a la identidad profesional de las educadoras de párvulos y liderazgo en este nivel educativo. Actualmente, es la investigadora responsable del proyecto Fondecyt Postdoctorado n° 3220144, cuyo objetivo es indagar en el juicio profesional de educadoras de párvulos chilenas respecto a eventos derivados de la escolarización de la educación inicial. Email: mariajose.opazo@ciae.uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-5386-6612>

Gonzalo Ruz

Licenciado en Letras mención Letras hispánicas y Licenciado en Pedagogía en la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en educación mención Gestión y Liderazgo de la Universidad de Santiago. Gonzalo ha trabajado principalmente como docente

de educación primaria y secundaria. Recientemente asumió responsabilidades directivas, desempeñándose como coordinador académico y de docencia a nivel universitario. La investigación actual de Gonzalo explora el rol que tienen los valores como ancla del mejoramiento escolar. Email: gonzalo.ruz.w@usach.cl ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7905-4647>

Daniela Reyes

Profesora de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Apreciación Estética de los Libros Infantiles y Juveniles en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil en la Universidad Autónoma de Barcelona. Por más de diez años ha sido profesora de estudiantes de tercero y cuarto básico. Creó el proyecto de fomento lector en el Colegio Academia de Humanidades Padres Dominicos de Recoleta. En la actualidad, trabaja para Fundación Cultural Entrelíneas; institución que busca despertar al lector inquieto, creativo, crítico y empático que llevamos dentro a través del uso, fomento y desarrollo de diversos elementos de expresión artística tales como la literatura, el cine y la música. Email: daniela.rrc@gmail.com

Constanza Cárdenas Alarcón

Magíster en Educación con mención en currículum y comunidad educativa de la Universidad de Chile, actualmente investigadora doctoral de la universidad de Glasgow. Estoy interesada en el trabajo docente, particularmente en el trabajo pedagógico-curricular para una educación más justa e inclusiva para todo el estudiantado. Actualmente, mi foco está en explorar espacios de desarrollo profesional docente para la construcción de un currículum inclusivo desde perspectivas colectivas y participativas. He participado en múltiples proyectos de investigación y extensión que involucran diversas líneas de trabajo vinculadas a agencia docente, pedagogía inclusiva, formación de profesores para la inclusión, y desarrollo curricular.

Héctor Navarro Villarroel

Profesor de Estado en Filosofía de la Universidad de Santiago de Chile (UTE para quienes conocen su historia). Actualmente me desempeño como Profesor de Filosofía. Dentro de mis intereses, figura la socioemocionalidad y Educación Socioemocional enfocada en contextos educativos, criticando las herramientas emocionales propuestas por la psicología positiva y planteando un lenguaje emocional que busque educar socioemocionalmente a los/as/es estudiantes.

Constanza Herrera Seda

Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo, y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Académica del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora en temas de Formación Inicial y Continua del Profesorado para una Educación Inclusiva. Docente de pregrado y postgrado en programas de formación docente. Investigadora Asociada al Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile), al Centro de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (CREID) y a la Cátedra UNESCO en Formación de Profesores en Diversidad y Desarrollo.

Ximena Andrea Orellana Román

Profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad De Santiago, Magíster en Educación con mención en Informática Educativa de la Universidad de Chile y Doctora(c) en Ciencias Sociales. Ha trabajado investigando las prácticas pedagógicas en la cotidianidad de las aulas de escuelas vulnerables, la innovación educativa y la integración de tecnologías digitales a los procesos de aprendizaje. Ha participado de la formación de profesores/as en diversas carreras de pedagogía de la Universidad De Santiago, de docentes universitarios en Programas de Diplomado de Docencia Universitaria en numerosas universidades y como docente del Magister en Docencia para la Educación Superior e Investigación Aplicada de la Universidad Viña del Mar (UVM). Email: Ximena.orellana@usach.cl ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4206-1843>

Carolina Ester Lagos Torres

Profesora de Educación General Básica en su primer año de ejercicio, obtuvo el título de Pedagogía en Educación General Básica en la Universidad de Santiago de Chile con mención en Ciencias Naturales y Matemáticas.

En su rol como docente ha intentado implementar un enfoque de enseñanza centrado en la creatividad y cariño, debido al contexto vulnerable en cuál se desenvuelve. Asimismo, en el fortalecimiento de habilidades básicas para que él o la estudiante logre superar aquellas dificultades que se le presentan tanto por su entorno como por sí mismo/a. Email: carolina.lagos.t@usach.cl

César Mauricio García Norambuena

Profesor de Lenguaje e Historia, Geografía y Cs. Sociales en primer y segundo ciclo educativo. Se graduó de Pedagogía en Educación General Básica en la Universidad de Santiago de Chile y sus áreas de estudio están enfocadas en la gamificación, pedagogía crítica y la justicia social. Su como profesor busca generar un impacto transformador en las personas más vulnerables, creando espacios educativos donde la diversión y el compromiso se encuentren con la justicia, el respeto y la igualdad, ofreciendo una oportunidad real para que cada estudiante pueda alcanzar su potencial y sea un agente de cambio en su comunidad. Email cesar.garcia.n@usach.cl

Felipe Labra Arévalo

Profesor en Educación General Básica, de la Universidad De Santiago con una mención en matemáticas y ciencias. Actualmente se desempeña en el Liceo Ruiz Tagle. Le apasiona enseñar y cree firmemente en la importancia de las matemáticas y las ciencias en la formación integral de los estudiantes. Estoy comprometido con mi crecimiento. Email: felipe.labra.a@usach.cl

Jonás Gutiérrez Obregón

Estudiante de Pedagogía en Educación General Básica en la Universidad de Santiago de Chile, está cursando el último año de carrera para optar a la mención en Ciencias Naturales y Matemáticas. Email: jonas.gutierrez@usach.cl

Director
Galo Ghigliotto

Equipo editorial
Luz María Astudillo
Daniella Gutiérrez
Katherine Hoch
Consuelo Olguín

Equipo diseño
Andrea Estefanía
Andrea Meza
Ana Ramírez

Equipo administrativo
Martín Angulo
Daisy Farías
Claudia Gamboa

Equipo comercial
Darío Núñez
Javier Solís



Esta primera edición de
Experiencias transformadoras
para la escuela y la formación docente
en Educación Básica
se terminó de editar en marzo de 2025.

Para los textos de portada se utilizó
la tipografía Arsenica Variable y para el
interior se utilizó la tipografía Steampel
Garamond Lt.